

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

Grupos Interativos: uma proposta educativa

Eglen Silvia Pípi Rodrigues

**SÃO CARLOS – SP
FEVEREIRO/2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

Grupos Interativos: uma proposta educativa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob **orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello**, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação na área de Metodologia de Ensino.

Eglen Silvia Pípi Rodrigues

**SÃO CARLOS – SP
FEVEREIRO/2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R696gi

Rodrigues, Eglén Silvia Pípi.

Grupos Interativos : uma proposta educativa / Eglén Silvia Pípi Rodrigues. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
210 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Aprendizagem. 2. Conhecimento. 3. Diálogo. 4. Grupos sociais. 5. Interação social. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Giana Amaral Yamin

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Roseli Rodrigues de Mello
Giana Amaral Yamin
José Cerchi Fusari
Claudia Raimundo Reyes
Maria Aparecida Mello

*A todas as crianças da escola pública que desejam
apenas o que lhes é de direito: aprender!*

*A elas, o meu sincero carinho
e meu profundo respeito.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a possibilidade a mim concedida de celebrar a vida e de poder viver mais este momento, esta conquista!

À Prof^a Dra. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora desta pesquisa, pela oportunidade de trabalharmos juntas, acreditando ser possível tornar realidade o sonho que se sonha junto!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), aos colegas e docentes, pelas trocas de ideias e pelas reflexões compartilhadas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida, no Brasil e também no exterior, pelo incentivo à dedicação exclusiva à pesquisa durante os quatro anos de estudo.

Às Profas. Dras. Claudia Raimundo Reyes e Maria Aparecida Mello, pelo trabalho, pelo compromisso e dedicação ao ensino, pesquisa e extensão no Departamento de Metodologia de Ensino desta Universidade e também pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

Ao Professor Dr. José Cerchi Fusari da Universidade de São Paulo (USP) e a Professora Dra. Giana Amaral Yamin da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) por aceitarem o convite de compor a banca de defesa do doutorado e por compartilharem seus conhecimentos trazendo maiores contribuições ao trabalho.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), pelo espaço de estudo, de trabalho, trocas de experiências e redes de solidariedade.

Ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA/Barcelona-ESPN), pela acolhida e apoio recebido durante a minha permanência na Universidade de Barcelona.

A toda equipe da escola municipal, Comunidade de Aprendizagem, onde a pesquisa foi realizada: aos alunos e alunas, às professoras, voluntários(as), familiares, direção e coordenação e funcionários(as), por acreditarem que juntos(as) podemos construir uma escola qualidade para todos(as).

A todas as pessoas, amigos(as) e familiares, que direta ou indiretamente contribuíram neste processo de aprendizagem.

Aos meus queridos pais, Olindo e Izaura, pessoas referências em minha vida que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando em cada momento de minha caminhada, que fizeram acreditar que sonhar era algo possível e que possível era também realizar os sonhos.

Ao meu esposo Junior, presença constante em todos os momentos de minha vida. Pelo amor e carinho, pelo companheirismo, pela cumplicidade, sensibilidade e paciência e, principalmente, por me ajudar sempre a transformar as dificuldades encontradas no caminho em grandes possibilidades.

E ao meu filho Miguel, meu presente precioso! Por me ajudar a compreender que a vida transcende o tempo, que não podemos adiar os momentos felizes, que a vida é dinâmica e que a hora de sermos felizes é agora!

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada buscou investigar uma proposta educativa diferenciada de ensino e aprendizagem chamada Grupos Interativos, existente nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem. Os Grupos Interativos são uma transformação da aula, onde se formam pequenos grupos heterogêneos, sob critérios de rendimento, etnia, gênero, etc. A escolha por este tema justifica-se pelo fato de considerarmos os Grupos Interativos uma alternativa que possibilita aos alunos e alunas melhorar o convívio social escolar e também acelerar suas aprendizagens. Por meio desta prática é possível se concretizar a aprendizagem dialógica, pois ela resulta das diferentes interações que produzem diálogo igualitário, um diálogo entre iguais, cuja intencionalidade é chegar a um consenso com base nas pretensões de validade. O aumento de interações na sala favorece tanto a aprendizagem, quanto a solidariedade entre todos(as), possibilitando aos alunos(as) superarem a condição de fracasso escolar. Para tanto, foram propostos objetivos cuja finalidade era de responder como os processos de interação propiciados por meio de Grupos Interativos ocorrem e de que forma contribuem para as diferentes aprendizagens das pessoas participantes desta prática. Tais objetivos buscaram analisar os processos de interação existentes nos Grupos Interativos, sob a ótica das pessoas participantes (professoras, alunos/as, pessoas voluntárias); verificar as potencialidades de interação e diálogo entre os diferentes agentes educativos, visando à máxima aprendizagem para todos e todas e identificar e analisar as aprendizagens adquiridas pelas pessoas envolvidas por meio dos processos interativos existentes nesta prática educativa. Para o desenvolvimento do trabalho de campo foram acompanhadas duas classes das séries iniciais do ensino de uma escola pública municipal da cidade de São Carlos/SP, que realizavam Grupos Interativos semanalmente. A metodologia escolhida para esta investigação foi a pesquisa comunicativa crítica. As técnicas utilizadas para a coleta dos dados foram: observações comunicativas, relatos de vida comunicativos e grupos de discussões comunicativos. No que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, os principais autores e conceitos utilizados na análise dos dados foram: *Interação* de Vygotski, *Aprendizagem Dialógica* de Flecha, *Atividade Mediada* de Leontiev e *Dialogicidade* de Freire. Quanto aos resultados, esta pesquisa mostrou que a prática de Grupos Interativos é uma ferramenta para reforçar e acelerar as aprendizagens das crianças. Ela proporcionou também à Comunidade de Aprendizagem *Vale do Buriti* uma análise sobre a importância de se garantir a participação de diferentes pessoas (culturas, etnias, classes sociais, religiões, etc.) no processo de aprendizagem das crianças do ensino fundamental. A participação e interação das pessoas voluntárias nas aulas garantem a interlocução multicultural na escola, potencializam os valores como a solidariedade, facilitam e aceleram a aprendizagem instrumental de todos(as) os(as) alunos(as). O formato da dinâmica conta com mais pessoas no espaço da sala de aula para apoiar o trabalho da professora, aumentando e melhorando as interações, contribuindo satisfatoriamente para maiores possibilidades de aprendizagens dos(as) alunos(as).

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, conhecimento, diálogo, grupos sociais, interação social.

ABSTRACT

The research presented here sought to investigate a proposed educational differentiated teaching and learning called Group Interactive that exists in schools that are Learning Communities. The Interactive Group is a transformation of the class, where small heterogeneous groups, under the criteria of income, ethnicity, gender, etc. are formed. The choice of this topic is justified by the fact that we consider Interactive Groups a possible alternative way that allows students to improve school social life and also accelerate their learning. Through this practice is to realize the dialogic learning, because it is the result of different interactions that produce equal dialogue, a dialogue of equals, whose intention is reached by the consensus on the basis of claims to validity. The increase of interactions in the classroom benefits both learning and solidarity among the students, enabling them to overcome the condition of school failure. The objectives were proposed to respond how to the processes of interaction afforded by Interactive Groups occur and how they contribute to the learning of different people participating in this practice. These objectives sought to analyze the interaction processes existing in Interactive Groups, from the perspective of people involved (teachers, students, volunteers); verify the potential for interaction and dialogue between the different educational agents, aiming at maximum learning for all students; identify and analyze the learning acquired by those involved through interactive processes in this educational practice. For the development of this research two classes of grades of education of a local public school in São Carlos / SP Interactive Groups that performed weekly were accompanied. The methodology used for this research was the critical communicative research. The techniques used for data collection were communicative observations; communicative life narratives and communicative group discussions. As regards the theoretical and methodological framework, the main authors and concepts used in the analysis were: the concept of Interaction from Vygotski, Dialogical Learning from Flecha (CREA), Dialogue from Freire, and the concept of mediated activity from Leontiev. This research shows that the practice of inter-group is a tool to strengthen and accelerate the learning of children. This research provided to the Buriti Valley Learning Community an analysis of the importance of ensuring the participation of different people (cultures, ethnicities, social classes, religions, etc..) in the learning process of elementary school. The participation and interaction of the volunteers in the classroom ensures the dialogue in multicultural school, enhances values such as solidarity, facilitates and accelerates the instrumental learning of all students. The format of the dynamics provides more people within the classroom to support the work of the teacher, by increasing and improving the interactions, contributing with the increasing the opportunities for the students to learn.

Keywords: learning, knowledge, dialogue, social group, social interaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise das diferenças das abordagens segundo diferentes dimensões	83
Quadro 2- Técnicas adotadas para realização da pesquisa	105
Quadro 3 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Ana.....	110
Quadro 4 - Síntese sobre o ingresso de Ana.....	113
Quadro 5 - Síntese sobre o trabalho na escola atual/sala de aula e colegas (Ana).....	115
Quadro 6 - A visão sobre o ensino público brasileiro (Ana)	116
Quadro 7 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Maria	120
Quadro 8 - Síntese sobre o ingresso de Maria na carreira docente	127
Quadro 9 - Síntese sobre o trabalho na escola atual / sala de aula e colegas (Maria)	131
Quadro 10 - A visão sobre o ensino público brasileiro (Maria)	132
Quadro 11 - Tema 1: Planejamento das atividades de Grupos Interativos pelas professoras.....	139
Quadro 12 - Tema 2: Desenvolvimento da atividade dos Grupos Interativos	144
Quadro 13 - Tema 3: Relevância da Prática de Grupos Interativos	149
Quadro 14 - Tema 1. Aprendizagem de convívio: interação social (alunos/as)	152
Quadro 15 - Aprendizagem Instrumental: interação com o conhecimento (alunos/as)	159
Quadro 16 - Aprendizagem de convívio: interação social	165
Quadro 17 - Aprendizagem Instrumental: interação com o conhecimento	170
Quadro 18 - Habilidades dinamizadas: aprendizagens multiplicadas	177
Quadro 19 - Sugestões/propostas de melhoria indicadas pelas professoras Ana e Maria	182
Quadro 20 - Sugestões de melhoria indicadas pelas crianças.....	184
Quadro 21 - Sugestões/propostas de melhoria indicadas pelas pessoas voluntárias.....	185

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de aprendizagem significativa de Ausubel (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 38).....	25
Figura 2 - Metodologia Comunicativa crítica (GÓMEZ et al., 2006, p. 103).....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA	11
1.1. ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM – PERSPECTIVA SUBJETIVISTA DA REALIDADE	15
1.1.1. <i>Contribuições de Piaget</i>	16
1.1.2. <i>Ausubel e suas contribuições</i>	23
1.2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKI.....	27
1.3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA: CONCEITO-CHAVE NA EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO	34
CAPÍTULO 2: AS TEORIAS DIALÓGICAS DA APRENDIZAGEM	39
2.1. CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	40
2.2. CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PSICOLOGIA	43
2.3. CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO DA PEDAGOGIA	50
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DIALÓGICAS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA AULA	59
3.1. AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UM PROJETO SOCIAL E CULTURAL GERADOR DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS E EDUCATIVAS	60
3.2. GRUPOS INTERATIVOS: PRÁTICA DE ORGANIZAÇÃO DA AULA PARA EFETIVAR APRENDIZAGEM DIALÓGICA.	69
CAPÍTULO 4 - O LUGAR, O TEMPO E AS RELAÇÕES DA PESQUISA: O CAMINHO METODOLÓGICO	79
4.1. A METODOLÓGICA COMUNICATIVA CRÍTICA DE PESQUISA: BASES TEÓRICAS.....	81
4.2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: A ESCOLA E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	91
4.2.1. <i>Relatos Comunicativos de Vida Cotidiana</i>	94
4.2.2. <i>Grupos de Discussão Comunicativos</i>	98
4.2.3. <i>Observações Comunicativas</i>	100
4.3. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS DURANTE A PESQUISA	102
5. GRUPOS INTERATIVOS: TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS	106
5.1. AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: SUA TRAJETÓRIA E COMPREENSÃO SOBRE A ESCOLA.	109
5.1.1. <i>Professora Ana</i>	109
5.1.2. <i>Professora Maria</i>	117
5.2. GRUPOS INTERATIVOS: A PALAVRA DAS PROFESSORAS.....	133
5.3. OS GRUPOS INTERATIVOS COMO PRÁTICA POTENCIALIZADORA DE APRENDIZAGENS NO OLHAR DAS CRIANÇAS: GRUPOS DE DISCUSSÃO E OBSERVAÇÕES COMUNICATIVAS	150
5.4. OS GRUPOS INTERATIVOS NA VISÃO DAS PESSOAS VOLUNTÁRIAS: DIFERENTES PERFIS QUE ENRIQUECEM O TRABALHO DO GRUPO.....	161
5.5. PARA POTENCIALIZAR A PRÁTICA DOS GRUPOS INTERATIVOS: SUGESTÕES IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS DAS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.	181
6. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	209
APÊNDICE A: ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO (VOLUNTÁRIAS).....	210
APÊNDICE B: ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO (CRIANÇAS)	210
APÊNDICE C: ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO 1 (PROFESSORAS)	210
APÊNDICE D: ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO 2 (PROFESSORAS)	210

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	210
APÊNDICE F: EXEMPLO DE OBSERVAÇÃO COMUNICATIVA CRIANÇAS MARIA	210
APÊNDICE G: EXEMPLO DE ANÁLISE DE RELATO COMUNICATIVO DE VIDA - ANA	210
APÊNDICE H: EXEMPLO DE GRUPO DE DISCUSSÃO CRIANÇAS - ANA	210
APÊNDICE I: EXEMPLO GRUPO DE DISCUSSÃO JOANA (VOLUNTÁRIA TURMA MARIA)	210
ANEXOS.....	211
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - UFSCAR	212
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	212

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire, 1997)

Considerando que a sociedade atual (sociedade do conhecimento ou da informação) vem sofrendo inúmeras mudanças, é possível entender que as relações sociais também passam por ajustes, transformações. Há algum tempo, as autoridades eram inquestionáveis, porém, atualmente, percebemos que bem mais do que antes, as pessoas reclamam seus direitos, aceitam menos as imposições hierárquicas e exigem do outro argumentos convincentes.

O diálogo, na nossa sociedade pós-industrial, se tornou a base para todas as relações sociais, seja na esfera social, pessoal, familiar, política ou econômica. O diálogo permeia todas as esferas e, se não se coloca, surgem os conflitos, que na grande maioria das vezes acabam levando as pessoas a cometerem atos de violência por falta de entendimento.

Freire (1995) em seus escritos afirma que somos seres de transformação e não de adaptação. Freire confiava plenamente na capacidade que todas as pessoas têm de transformar a realidade, na luta contra aquilo que ele chama de “cultura do silenciamento” através de um diálogo igualitário. Penso como ele.

Assim como Freire, Habermas e outros teóricos, e investigadores que confiam na capacidade de transformar as injustiças sociais, acredito que por meio do diálogo transformador é possível melhorar a educação e a sociedade.

Como Aubert et al. (2008), penso que a educação faz mais do que somente reproduzir a ideologia dominante. A educação pode também transformar o sujeito e o mundo. Uma educação que tira o sujeito de sua condição de oprimido é uma educação que conscientiza, que liberta.

Não é de hoje que me interessam as questões sobre a educação escolar e do significado para as crianças que a freqüentam. As indagações a esse respeito me acompanharam desde sempre em minha trajetória escolar, quando assumia, na escola regular, o “ofício de aluna”.

Eu, assim como tantas crianças brasileiras, pertencente a uma classe economicamente desfavorecida, filha de pais com baixa escolaridade, que por causa do trabalho não puderam ir para a escola e, assim, não tiveram acesso ao conhecimento escolarizado. Porém, na perspectiva dialógica com a qual me encontrei em meus estudos, confirmei que todas as pessoas possuem uma inteligência cultural e assim possuem conhecimentos tácitos e que podem ser trocados com outras pessoas por meio das interações sociais.

Desta forma, por meus pais terem aprendido por meio de suas experiências ao longo da vida, que a educação escolarizada faz diferença na qualidade da vida que podemos ter na sociedade atual, eles trabalharam muito para poderem garantir o direito de minha permanência e a de meus irmãos no sistema público de ensino.

Essas inquietações muitas vezes eram traduzidas nas interações que eu vivenciava na escola. E foram, mais tarde, objeto de reflexão durante todo o meu curso de Pedagogia que iniciei na Universidade Federal de Mato Grosso (MT), à qual dei prosseguimento na Universidade Federal de São Carlos.

Neste percurso pude perceber, através dos trabalhos desenvolvidos durante os estágios, e nas diversas práticas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, que as crianças entram na primeira série curiosas, receptivas, na expectativa de aprender a ler e escrever, de descobrir o que ainda não conhecem, de falar sobre o conhecimento que já construíram.

Entretanto, observei também que, muitas vezes, essas mesmas crianças, ao chegarem na quarta série ainda não puderam ver realizadas as suas expectativas, pois após todo esse trajeto das séries iniciais do ensino fundamental, mal dominam os conhecimentos básicos da leitura e da escrita, dos cálculos e das habilidades científicas.

Assim, sendo eu fruto de um ensino público, sinto-me responsável e também compromissada por entender hoje a importância de ter podido frequentar durante todos esses anos a escola pública, fato que meus pais e tantos outros pais, assim como os meus, sonharam realizar e não conseguiram, por causa de sua condição social e sua história de vida.

Considerando a história pessoal que me fez acreditar na escola, e de por meio dela ser possível sim lutar por uma vida mais digna, mais justa, é que hoje, na condição de pesquisadora, escolho o tema, o objeto, a metodologia de pesquisa, o local e os sujeitos com quem fiz a caminhada.

Apoiada pelos companheiros e companheiras do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), que trabalham por este mesmo ideal, percebo a cada dia, por meio do trabalho desenvolvido nas escolas de Comunidades de Aprendizagem, que um sonho que se sonha junto pode sim se tornar realidade.

Nas buscas acadêmicas, a realização de dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2004) me fez melhor compreender e fortalecer a crença de que a universidade, por meio da pesquisa, tem de ajudar a fazer a denúncia das desigualdades sociais, mas também o anúncio de suas transformações. E, ao percorrer caminhos de busca com as pessoas do NIASE desde sua constituição em 2002, nos encontramos com teorias e metodologia de pesquisa que nos vêm auxiliando neste percurso.

A pesquisa de mestrado por mim realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da prof^ª. Dr^ª. Roseli Rodrigues de Mello, e intitulada *A situação escolar na perspectiva do aluno* (RODRIGUES, 2004), possibilitou perceber que a aprendizagem dos conhecimentos instrumentais (conteúdos escolares) ainda não estava sendo igualmente garantida para todas as crianças em escolas brasileiras, indicando que a democratização do ensino público ainda não havia se concretizado.

Embora alguns dos dados da pesquisa indicassem que a percepção de meninas e meninos a respeito da função da escola envolvesse tanto a socialização que a instituição realiza (convívio e inserção), quanto o seu papel de agente formador (conteúdos e cidadania), ou seja, aprendizagem efetiva desses alunos(as), outros revelaram que nem todas as crianças tiveram acesso ao saber escolar, e elas se ressentiam disso.

Com relação ao conhecimento formal/instrumental, os alunos com baixo rendimento escolar (segundo critérios estabelecidos por seus professores), que participaram como sujeitos na pesquisa, sinalizaram elementos importantes a respeito do ensino recebido na escola pública. Esses alunos, que viviam em situação de fracasso escolar, empenhavam-se não apenas em conviver e se inserir na escola, mas também em aprender e buscar caminhos que os levassem a aprender a ler e a escrever efetivamente. E apesar de todo o percurso percorrido por eles (1^a a 4^a série), não acusavam a escola pelo fracasso escolar vivido. Acabavam depositando em si mesmos a incapacidade de aprender, achando que o problema da não aprendizagem era individual.

Diante desse contexto e preocupada em encontrar uma forma de contribuir para a efetiva aprendizagem escolar das crianças que freqüentam as séries iniciais da escola pública,

senti-me impulsionada e também comprometida em investigar caminhos possíveis de trabalho diferenciado em sala de aula que apontem alternativas para superação do fracasso escolar da e na escola pública.

Desta forma, atuando como membro efetivo do NIASE/UFSCar, fui me aprofundando nos estudos teóricos e metodológicos e também participando da implementação (divulgação e formação nas escolas em São Carlos) da proposta de transformação de escolas em *Comunidades de Aprendizagem*.

Sobre Comunidades de Aprendizagem, por hora, basta mencionar que:

A transformação de uma escola em Comunidade de Aprendizagem visa a articular agentes educativos da escola e de seu entorno para a democratização da gestão escolar, para a diversificação e intensificação de fontes de aprendizagem na escola e para a tomada da diversidade como valor positivo a ser cultivado no convívio e nas aprendizagens na escola. Para tanto, foi e vem sendo elaborados pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona e pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, princípios e caminhos para aproximar escola, famílias e entorno num diálogo efetivo e responsável. A primeira fase do processo chama-se sensibilização, que se caracteriza por momento de socialização de informações e conhecimentos sobre o papel da escola na sociedade atual, a proposta de Comunidades de Aprendizagem como uma forma de transformar a escola, e as implicações de tal transformação para uma unidade escolar (MELLO, 2006. p. 15).

Do engajamento neste trabalho, da motivação por buscar soluções que contribuíssem para o avanço, melhoria da aprendizagem dos alunos(as) dessas escolas, foi que nasceu a intenção de desenvolver um estudo investigativo que discutisse uma proposta educativa que visasse à melhoria da qualidade do ensino público nas séries iniciais.

À medida que fui convivendo com as escolas, auxiliando nas formações dos professores, realizando momentos de *sensibilizações*¹, identifiquei nos *Grupos Interativos* uma forte ferramenta de apoio à superação de situações que produzem, na escola, o fracasso escolar.

Os Grupos Interativos constituem uma forma de organização da aula dentro de uma Comunidade de Aprendizagem, para diversificar e intensificar fontes de conhecimento e relações na escola. Trata-se da mediação de quatro a cinco pessoas (da comunidade: mães, pais, irmãos mais velhos, vizinhos e/ou pessoas acadêmicas da Universidade: estagiários, professores etc.) em uma turma, uma vez por semana, durante uma hora e meia, para, como voluntárias e orientadas pela professora ou professor, dinamizar trabalho em pequenos grupos

¹ Processo de Sensibilização das Comunidades de Aprendizagem: explicação e formação do processo de transformação de escolas e seus entornos em uma Comunidade de Aprendizagem. A explicação detalhada das fases do programa C.A. encontram-se descritas no capítulo três deste trabalho.

em torno de conteúdos escolares. Tal dinâmica é o objeto de análise da presente tese e será mais bem descrita e explorada ao longo do trabalho.

Acreditando que a transformação social é tão difícil quanto possível (FREIRE, 2000), este estudo apresenta-se como contribuição para a transformação da vida da escola e da aula, de modo que possamos garantir a vivência de práticas sociais que nos ensinem o exercício da solidariedade, da colaboração, da experimentação compartilhada, assim como outro tipo de relação com o conhecimento e a cultura.

Aproveito o momento para indicar que, por ser trabalho coletivo, compartilhado, de construção de conhecimento entre membros do NIASE e das Comunidades de Aprendizagem, daqui para diante utilizarei sempre a primeira pessoa do plural para me referir ao trabalho e à pesquisa, deixando a primeira pessoa do singular apenas para os momentos que se referem à minha vida e história pessoais.

Sabemos que apesar de um notório esforço por parte de muitos profissionais da educação pela busca de ações potencializadoras de aprendizagem, podemos identificar que existe uma problemática instalada na esfera educacional. Trata-se dos altos índices de fracasso escolar e déficit de aprendizagem que podem ser observados em diferentes pesquisas, bem como são notórios na cotidianidade da vida escolar. São vários sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Brasil, que registram elevados índices de fracasso escolar².

Por meio dos dados obtidos em minha pesquisa de mestrado e em tantos outros estudos financiados por órgãos responsáveis, que buscam discutir sobre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil, é possível entender que a forma como esse processo vem sendo desenvolvido na escola pública, na grande maioria das vezes, tem gerado uma “falsa” aprendizagem ou uma aprendizagem “aparente” (PÉREZ GÓMEZ & GIMENO SACRISTAN, 1998, p.18).

A forma como vem sendo organizado o trabalho na escola, dentro da sala de aula, não tem garantido a aprendizagem das crianças como deveria. Essa “aprendizagem aparente”, não garante aos alunos(as) a apreensão do conhecimento, uma vez que estes, para

² De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, de 2007, o Brasil tem uma média geral de 3,8 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 3,5 nas séries finais (ambas em uma classificação de 0 a 10) - www.inep.com.br.

“sobreviver” na escola acabam se utilizando de mecanismos e estratégias apenas para passar nos exames, o que, geralmente, acaba induzindo o indivíduo, a estabelecer uma relação utilitarista com o conhecimento sistematizado, tanto dentro da escola, como também nas relações sociais do mundo do trabalho ou na vida pública.

De acordo com Beisiegel (2006, p. 143),

A crise de funcionamento da escola pública na atualidade, os graves problemas de rendimento do sistema de ensino, da escola, de seus educadores e de seus alunos, não surgem como produtos da degeneração de uma excelente escola que teria existido no passado. São problemas que se definem e devem ser equacionados no âmbito de uma realidade escolar nova, são desafios para um sistema escolar e uma nova escola que ainda não se conseguiu construir.

Inúmeras são as problemáticas que se arrolam ao longo dos anos, seja com relação ao despreparo da rede física, pelo empobrecimento dos recursos didático-pedagógicos, da centralização excessiva dos recursos orçamentários, pela corrupção etc. Segundo Cortella (2002, p. 10; 11), a crise educacional não é nova, ela tem raízes históricas:

O modelo econômico implantado no país a partir de 1964 privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses das elites) direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infra-estrutura: estradas, hidrelétricas, meios de comunicação etc.; o financiamento para essa política e para a aquisição de equipamentos e tecnologias foi obtido com empréstimos no exterior (pelo Estado ou por privados com o aval do Estado) e levou a um brutal endividamento do país, retirando cada dia mais, os recursos necessários para investimentos nos setores sociais (p.11). (...) É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal (p.10).

O processo de democratização do ensino, entendido também como busca da garantia de acesso e de extensão de um maior número de anos escolares para a classe popular, para muitos, ocasionou uma “situação de crise”. Isso ocorreu devido ao rápido crescimento de redes escolares nos diferentes níveis de ensino (sem um preparo suficiente da estrutura física, com a improvisação de prédios, salas de aula), ingresso massivo de professores nessas redes (muitas vezes sem uma formação apropriada para o exercício da docência), entre outras coisas (BEISIEGEL, 2006).

Desta forma, com a expansão quantitativa do ensino comum, a escola pública mudou. Os seus agentes educacionais são outros, os alunos, os professores(as), familiares, bem como suas funções sociais e suas condições de funcionamento.

Ao mesmo tempo em que a rede de escolas se expandia, uma ruptura ocorria nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as necessidades da população que a freqüentava.

É preciso ter muito cuidado ao dizer que a crise que se instalou no setor educacional ocorreu por causa da expansão do ensino, que a expansão gerou uma deterioração no ensino. Quando dizemos isso, estamos afirmando a ideia de que essa população não pode estar nas escolas, que elas são o “grande mal” do ensino público (BEISIEGEL, 2006).

Segundo Beisiegel, (ibid., p.121):

(...) essa dicotomia qualidade X quantidade tem que ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. Os meninos aprendiam Latim, Inglês, Francês, passavam nas escolas de Direito e tudo bem. As escolas eram consideradas excelentes. Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população (...) isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Por que não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos?

Precisamos compreender que o ensino ganha qualidade à medida que se abre para toda a população. Isso sim representa sem dúvida nenhuma um ganho para a educação brasileira. A questão é que, na realidade, isso não aconteceu. De fato, no passado, a exclusão social da classe popular estava posta de forma explícita, se dava de forma clara, direta. Somente quem detinha propriedade e poder era quem tinha acesso a escolaridade. Hoje, o processo de exclusão ainda permanece, mas a forma de exclusão, a discriminação é algo mais velado.

Isso acontece porque, a qualidade educacional do ponto de vista ideológico, é na maioria das vezes medida em termos das “capacidades” para o mercado de trabalho. Pouco importa ao empregador, se os conhecimentos que proporcionaram o indivíduo a preencher “a vaga” foram adquiridos na rede pública ou através do esforço privado.

O fato é que o processo de seleção existente no sistema mundo é difícil mesmo para as pessoas que conseguiram acesso à escolaridade (seja no sistema público ou privado). Porém, se pensarmos sobre a condição daqueles que sequer tiveram acesso, que não concluíram seus estudos, a condição de vida dessas pessoas em uma sociedade capitalista como a nossa é muito pior. Trata-se de uma nova modalidade de seleção: o “darwinismo social” ou darwinismo socioeducacional - onde o mercado processa a “seleção natural” dos

ganhadores, quando se sabe que quase ninguém, com menos de oito anos de escolaridade, conseguirá o seu “lugar ao sol”.

Conhecemos a problemática do ensino brasileiro, mas não podemos nos esquecer que assim como na escola, quanto em qualquer outra instituição social, marcada por contradições e interesses, existem também espaços para a autonomia, que podem ser utilizados em confronto para desequilibrar a tendência de reprodução conservadora do *status quo* (PÉREZ GÓMEZ & GIMENO SACRISTÀN, 1998).

Diante desse contexto e preocupada em encontrar uma forma de contribuir para a efetiva aprendizagem escolar das crianças que freqüentam as séries iniciais da escola pública brasileira, é que me senti impulsionada e também comprometida em querer investigar com mais profundidade caminhos possíveis de trabalhos diferenciados realizados dentro da sala de aula e que apontassem alternativas para superação do fracasso escolar das crianças de escola pública.

Desta forma, atuando como membro efetivo do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos fui me aprofundando nos estudos teóricos e metodológicos e também participando da implementação (divulgação e formação nas escolas em São Carlos), do proposta *de Aprendizagem*.

Do engajamento no trabalho deste projeto, da motivação por buscar soluções que contribuíssem para o avanço, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dessas escolas, foi que nasceu a intenção por desenvolver um estudo investigativo que discutisse uma proposta educativa que visasse à melhoria da qualidade do ensino público das séries iniciais.

Para tanto, a questão de pesquisa que foi elaborada para guiar o estudo configurou-se na seguinte formulação: Como os processos de interação propiciados por meio da prática de Grupos Interativos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que deles participam?

Como se evidencia na formulação da pesquisa, partimos do pressuposto que os Grupos Interativos efetivamente contribuem para as diferentes aprendizagens dos sujeitos que deles participam. Nosso interesse, e, portanto, o **objetivo geral** do estudo, foi identificar e analisar como esta contribuição se dá para cada um dos agentes envolvidos (professoras, crianças, pessoas voluntárias) e também indicar a diversidade, presente na escola (mais pessoas no contexto escolar) como um importante fator contribuinte para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Quanto aos **objetivos específicos**, assim foram formulados:

- Analisar os processos de *interação* existentes nas práticas de Grupos Interativos, em turmas das séries iniciais do ensino fundamental sob a ótica de professores(as), de estudantes e voluntários(as);
- Verificar as potencialidades de *interação* e *diálogo* entre diferentes agentes educativos na escola visando a máxima aprendizagem escolar de todos(as) que a frequentam;
- Identificar e analisar as aprendizagens adquiridas pelas pessoas envolvidas (alunos, professores e voluntariado) por meio dos processos interativos dos Grupos Interativos.
- Propor a partir da análise dos dados, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, sugestões de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem por meio da prática de grupos interativos.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2008, em uma das três escolas de uma cidade de porte médio do interior paulista, que se transformaram em Comunidade de Aprendizagem e que desenvolviam suas práticas pautadas nesta perspectiva já há alguns anos. A escola acompanhada transformou-se em uma Comunidade de Aprendizagem em 2005, na cidade de São Carlos.

Escola pública municipal, de pequeno porte, pertencente a um bairro periférico pobre, a instituição aprovou a pesquisa no contexto da realização de uma pesquisa maior sobre Comunidades de Aprendizagem, coordenada pela orientadora desta tese e financiada tanto pelo CNPq, como pela FAPESP³. A coleta de dados para a tese foi realizada em duas salas de aula da escola referida, mais especificamente junto a duas turmas de 4ª série do ensino fundamental, envolvendo entrevistas com professoras, crianças e pessoas voluntárias na atividade de Grupos Interativos, bem como observações, numa perspectiva comunicativa crítica (o capítulo sobre a metodologia de pesquisa detalha a explicação sobre tal perspectiva).

O trabalho investigativo de doutorado se apresenta, além desta parte introdutória, estruturado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, *Por uma Educação Dialógica*, apresenta-se uma contextualização do momento no qual nos inserimos hoje, a sociedade da informação, seguida de análises sobre teorias da psicologia que estão na base das políticas educacionais brasileiras e que, de certa forma, acaba limitado o trabalho para a realização da efetiva aprendizagem

³ Pesquisa intitulada *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola* e desenvolvida de 2007 a 2009.

escolar das camadas populares. Segue, então, a argumentação a favor da teoria constituída por Vygostky, por se aproximar de uma perspectiva dialógica de educação, necessária ao novo contexto. O capítulo é encerrado com a apresentação do conceito de Aprendizagem Dialógica, central na proposta de Comunidades de Aprendizagem e de Grupos Interativos, enquanto práticas dialógicas de trabalho na escola.

O segundo capítulo, *As Teorias Dialógicas da Aprendizagem*, é dedicado à explicitação das bases teóricas do trabalho defendido nesta tese. Abordamos contribuições do campo das Ciências Sociais, contribuições do campo da Linguística, contribuições do campo da Psicologia e contribuições do campo da Pedagogia.

No terceiro capítulo, *Práticas Dialógicas de Transformação da Escola e da Aula*, apresenta-se o objeto de estudo da pesquisa, antecedido pela proposta de Comunidades de Aprendizagem, uma vez que tal prática educativa está inserida neste projeto transformador. Tal capítulo busca explicar o processo de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem, bem como o que é a prática de Grupos Interativos.

O Lugar, o Tempo e as Relações da Pesquisa: o caminho metodológico refere-se ao quarto capítulo da tese. Nele, apresenta-se o desenho metodológico deste trabalho, ou seja, abordam-se o referencial metodológico da pesquisa e os passos utilizados para a realização do estudo: descrição da metodologia de pesquisa escolhida, retomada da questão do estudo e de seus objetivos. Depois, descrevem-se detalhadamente as diferentes técnicas de coleta e de análise de dados que foram utilizadas.

No quinto capítulo, *Grupos Interativos: tecendo a análise dos dados*, toma-se a organização e a descrição dos dados coletados durante o trabalho de campo, bem como se procede a análises dos mesmos, em categorias de análise. O capítulo está dividido em cinco itens para contemplar a visão e os argumentos das professoras, das crianças e das voluntárias dos Grupos Interativos das duas turmas acompanhadas. Ao final, são apresentadas as sugestões de melhoria que as participantes do estudo fazem para potencializar a prática dialógica de Grupos Interativos em Comunidades de Aprendizagem.

Por fim, no sexto e último capítulo, são apresentados os *Resultados e Considerações Finais*. Nele retomamos o objeto da pesquisa e destacamos as principais conclusões a que chegamos com este estudo.

CAPÍTULO 1: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.
(Paulo Freire, 1987)

Este capítulo tem a finalidade de discutir sobre as diferentes mudanças que ocorreram ao longo da história após a Revolução Industrial e dos impactos que isso causou para o campo educacional.

As mudanças que ocorrem em uma sociedade não se dão de forma isolada. Este movimento histórico acontece de forma entrelaçada em todas as esferas sociais. Por isso, a instituição Escola também enfrenta muitas mudanças em seu sistema de ensino e nas propostas educacionais ao longo dos tempos.

É possível perceber que nas últimas décadas do século XX ocorreram inúmeras mudanças, tanto no setor econômico e político, quanto no campo das comunicações, da cultura, da ciência e da tecnologia.

De acordo com García (2004, p. 51), vários autores, entre eles Castells (1997; 1998a, 1998b), Giddens (1995), Beck (1998), realizaram análises e teorizaram sobre a transformação que está acontecendo em nossa sociedade, intitulando-a de Sociedade da Informação. Estes autores coincidem em afirmar que se na sociedade industrial (constituição presente até a década de 1960, e que tinha por centro o trabalho e a produção industriais) a fonte econômica provinha dos recursos materiais. Na sociedade da informação o que predomina são os recursos humanos e informacionais.

Desta forma, é possível entender que a seleção e o processamento da informação se convertem em aspectos básicos desta nova organização do mundo do trabalho. A informação se transformou em um elemento que se pode comprar e vender, da mesma forma que os bens materiais e serviços.

É possível afirmar que a sociedade da informação, que hoje se estabelece, seja um pouco mais democrática e igualitária do que a sociedade industrial. De acordo com Ayuste et al. (1994, p. 14), alguns estudiosos sobre o assunto (tais como Naisbitt) explicam que na sociedade industrial o que era especialmente relevante era a produção de objetos materiais e, assim, quem tinha a posse dos meios de produção detinha também o poder econômico. Nesta nova organização social é a informação que vem ocupar o lugar central da economia,

portanto, ter acesso à informação e saber com ela lidar oferece maiores possibilidades a quem não detém meios materiais de produção.

Porém, apesar desta nova sociedade se mostrar um pouco mais democrática, é preciso entender que, se ela promove uma mudança social, ou seja, novas tecnologias, surgimento de novos tipos de serviços, de pesquisas importantes para o avanço das várias áreas da ciência (como no caso da medicina, por exemplo), ao mesmo tempo, a inacessibilidade à informação provoca exclusão social, impedindo o exercício democrático.

A partir do momento em que especialização técnica do emprego se instala e a necessidade por mão-de-obra mais qualificada aumenta, três grupos sociais diferenciados surgem: pessoas com trabalho fixo; pessoas com trabalho eventual e pessoas que sofrem desemprego permanente. A este fenômeno dá-se o nome de *sociedade dual* ou *sociedade dos terceiros* (da terça parte) (AYUSTE et al, 1994, p. 16).

Na *sociedade dual* existe um grupo social privilegiado por sua relação favorável com o trabalho (contratos fixos, salários bem remunerados) pertencente a um setor que dispõe de certo poder aquisitivo e certa estabilidade trabalhista e outro grupo social que padece das graves consequências de pertencer a uma sociedade consumista, na qual impera a ideologia de que “vale mais quem tem mais” (AYUSTE et al., 1994, p. 16-17).

Apesar dos espaços de formação ao longo desses anos terem permitido maior democratização da informação e do conhecimento, sabemos que a tecnologia e a informação, ainda que de forma mais distribuídas, sozinhas não bastam. A questão é que o acesso às tecnologias e aos sistemas informacionais ainda é mais garantido a um grupo social, um grupo com condições sociais e econômicas mais favorecidas. Sendo assim, entendemos que grande parte da população brasileira ainda não tem acesso a esses recursos.

E a questão maior é que dentro do atual contexto, a principal diferença existente entre quem tem melhor condição de trabalho e quem não tem está no grau de estudos. A titulação se converteu em ferramenta importante na seleção do perfil do trabalhador, sendo levado em conta como garantia para sua capacidade de aprender, requerimento básico na nova sociedade da informação, em que se produz um acelerado ritmo de mudança, conforme indica García (2004, p. 53).

As atuais necessidades, geradas por uma sociedade baseada mais nos recursos intelectuais do que nos recursos materiais, nos fazem entender que os sistemas educativos e os sistemas produtivos de hoje estão ainda mais relacionados do que antes. Hoje, os elementos

curriculares são muito mais decisivos do que foram no período da sociedade industrial. Assim, podemos perceber que a educação dentro deste contexto se torna ainda mais relevante e sua função passa a ser o desenvolvimento da capacidade de gerir a informação (GARCÍA, 2004, p. 52). Aquelas pessoas que não possuem esta habilidade estão excluídas do mundo do trabalho e social e, por consequência, têm negadas as condições de acesso a uma vida digna.

Neste contexto, é preciso entender que a educação escolarizada ganha grande destaque, pois as pessoas dessa nova sociedade necessitam cada vez mais de conhecimentos instrumentais/formais (de um modo geral, adquiridos por meio da escola) para se manterem dignamente integradas com os outros nesta nova sociedade organizada. É preciso que todas as pessoas tenham igual acesso à escolaridade, ao conhecimento sobre seus direitos sociais.

Conforme afirma Habermas (1987a), o sistema social (sistema mundo) exerce uma grande força sobre todos nós, (mundo da vida), e para querer inverter essa lógica não é possível fazê-la estando fora. Para que haja transformação social é necessário participar das decisões que acontecem nas diferentes esferas sociais e para que isso ocorra as pessoas não podem estar excluídas desse sistema mundo, não podem estar às margens dos acontecimentos e das deliberações sociais.

Porém, esta educação escolar não pode se resumir em uma educação que eduque o indivíduo para a adaptação desta nova “ordem mundial”. A escola, além de transmitir conhecimentos universais e atender as novas exigências e anseios da população, deve propor uma nova organização do espaço educativo. Junto com a comunidade da escola, as pessoas, na medida em que vão se apropriando do conhecimento sistematizado, vão também criando autonomia para reivindicar seus direitos enquanto cidadão e assim vão transformando sua própria realidade e o que está à sua volta.

Isso não acontece de maneira automática e individualmente. Por esta razão, a concepção de escola não pode ser mais de uma educação tradicional de ensino. Faz-se necessário que a escola promova espaços para mais discussões com a comunidade, que a escola seja mais ativa, mais participativa, mais dialógica.

No caso do Brasil, um acontecimento bastante importante que marcou o campo educacional em período recente foi o estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei de número 9.394. Esta nova LDB define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição do País.

Por meio da Lei 9.394/96, a autonomia e a flexibilização foram introduzidas nos sistemas de ensino, bem como os programas de avaliação, a municipalização do ensino, a abertura do espaço para a educação à distância e também para a educação especial, pressupondo ampla participação de todos os segmentos da área educacional (BRASIL, 1996).

No mesmo ano da Lei, 1996, outro importante fato ocorrido para a educação no país foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), endereçado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que deveria orientar as práticas pedagógicas nas escolas do Brasil.

Sabemos que há muito tempo, os estudos de Piaget permeiam as propostas escolares, porém, de um modo geral, notamos que a partir da implementação dos parâmetros curriculares, a concepção construtivista de aprendizagem vem sendo ainda mais difundida, já que esta é a base teórica dos PCN, adotados em nosso país tanto na rede privada, quanto na rede pública de ensino.

Nesse contexto, sendo assessor da produção dos PCN no Brasil, César Coll⁴ trouxe a eles as referências construtivistas que utiliza em sua própria produção acadêmica. Aparecem, então, como principais teóricos do documento para abordar os processos de aprendizagem e os processos pedagógicos: Piaget, Ausubel e Vigotsky.

O assessor deste documento nacional de educação e os autores e autoras do documento em si afirmam que o construtivismo é um referencial explicativo que integra contribuições diversas, cujo ponto em comum é constituído por um acordo em torno dos mesmos princípios teóricos psicológicos e epistemológicos que concebem o sujeito como construtor de seus próprios conhecimentos (MASSABNI, 2007).

Diante da junção teórica realizada nos PCN e em produções acadêmicas autodenominadas “construtivistas”, cabe-nos perguntar se estas teorias são, de fato, compatíveis, complementares ou divergentes (MASSABNI, 2007, p. 106). Isso é necessário, já que:

Os fundamentos teóricos dos construtivismos pedagógicos são diversificados e confusos, justamente porque partem de uma mistura de teorias: de Piaget, Vygotski, Wallon, Ausubel, Gardner, Glasersfeld, entre outros dependendo do autor ou publicação consultada.

⁴ César Coll: diretor do departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona – Espanha.

É importante destacar que geralmente a junção de abordagens tão distintas como a de Piaget e a de Vygotski é feita apoiada na produção realizada por Ausubel, assim como é reproduzido nos PCN e difundido no meio escolar.

Desta forma, por entender que de um modo geral as escolas brasileiras trabalham dentro desta perspectiva, faz-se necessário discutir um pouco sobre essas elaborações teóricas. Por esta razão, a seguir, trataremos primeiro as elaborações teóricas de Ausubel e depois as de Piaget, apontando suas contribuições e seus limites para se pensar as práticas escolares na atualidade. Posteriormente, de maneira apartada dos dois primeiros, nos dedicaremos às elaborações de Vigotsky, por compreenderem que sua teoria percorre caminho distinto das anteriores. Concluiremos o capítulo com o conceito de Aprendizagem Dialógica, que defendemos como conceito adequado às necessidades postas pelo contexto de hoje.

1.1. Abordagem Construtivista de Ensino e Aprendizagem – perspectiva subjetivista da realidade

As teorias construtivistas da aprendizagem pertencem a uma perspectiva subjetivista da realidade. Elas, também conhecidas como teorias *mediacionais*, englobam diversas teorias psicológicas e, apesar de apresentarem importantes e significativas diferenças entre elas, podem ser agrupadas num mesmo conjunto por coincidirem em pontos fundamentais, como indicam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 33): “a importância das variáveis internas; a consideração da conduta como totalidade; a supremacia da aprendizagem significativa que supõe reorganização cognitiva e atividade interna”.

Essas teorias seguem o princípio da *atividade mental construtiva*, ou seja, o conhecimento se constrói ativamente por parte dos alunos(as). Tal princípio supera a ideia de que a aprendizagem se dá pela aquisição passiva do aluno do que lhe é apresentado. O aluno passa da condição de sujeito passivo, que apenas assimila e repete o conhecimento que lhe foi ensinado, para a condição de sujeito ativo, que constrói continuamente seu próprio conhecimento.

Esta abordagem considera que em toda aprendizagem há intervenção da estrutura interna do sujeito. Assim, para esta abordagem teórica, a aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas (AUBERT et al., 2008).

Por meio de investigações realizadas no campo da psicologia cognitiva foi possível obter outras teorias de aprendizagem que representaram um avanço frente às teorias *condutistas* que precederam às construtivistas. Com as teorias *construtivistas*, a mente deixou de ser entendida como uma caixa preta, conforme era entendida na teoria *condutista*, e passou a ser caracterizada como uma teoria integradora e compreensiva.

Os primeiros representantes das teorias construtivistas surgiram das ciências sociais. São eles: Schütz, Berger e Luckmann.

Schütz, com base nos estudos de Weber e Husserl, desenvolveu uma concepção construtivista na qual definiu a realidade social como sendo uma construção humana e que, por sua vez, dependia dos significados que damos às ações das pessoas e ou às coisas. Dentro desta teoria, a realidade não existe objetivamente, existe apenas subjetivamente (AUBERT et al., 2008).

Esta ideia foi aprimorada pelos alunos de Schütz: Berger e Luckmann (*A construção social da realidade, 1968*), momento em que a psicologia cognitiva passou a dar uma explicação construtiva do funcionamento da mente, e, progressivamente, foi se diversificando em diferentes correntes construtivistas. Tais correntes se tornaram tão diferentes uma das outras que atualmente algumas parecem ser até contraditórias entre si (AUBERT et al., 2008).

Uma das contribuições mais importantes da concepção construtivista para a educação escolar está na superação da visão do aluno(a) como sujeito passivo, receptor e assimilador, para uma visão do aluno como sujeito ativo da aprendizagem.

Não existe ainda um consenso sobre quais ações construtivistas educativas são mais adequadas para promover os processos da construção do conhecimento. Neste sentido, fazemos aqui um destaque a algumas destas diferentes correntes do construtivismo que se mostram adversas entre si e que muitas vezes chegam a compor materiais didáticos ou até mesmo documentos nacionais de ensino, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil.

1.1.1. Contribuições de Piaget

A teoria genética do desenvolvimento de Piaget é outro enfoque sobre a aprendizagem na sociedade industrial.

Na década de 80, os estudos de Jean Piaget⁵ foram amplamente difundidos no Brasil. Sabe-se que até o início do século XX, a crença da maior parte das sociedades era de que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. Achava-se que qualquer diferença entre os processos cognitivos entre crianças e adultos era, sobretudo, de grau: os adultos eram superiores mentalmente, do mesmo modo que eram fisicamente maiores, mas os processos cognitivos básicos eram os mesmos ao longo da vida.

Piaget aplicou seu conhecimento de biólogo em um estudo de desenvolvimento infantil. Por meio de cuidadosas observações realizadas com seus próprios filhos concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos. Por ainda lhes faltarem certas habilidades, a maneira de pensar é diferente, não somente em grau, como em classe.

Aubert et al. (2008) indicam que Piaget afirma que uma criança é um organismo ativo, cujo desenvolvimento depende de uma boa interação com o meio onde vive consequentemente mediada por esquemas cognitivos. Para ele, as crianças têm uma tendência inata de interagir com o meio e dar-lhe significado. Fazem isso através dos esquemas de ação (padrões de pensamento e comportamento) que utilizam para atuar no mundo objetivo.

Neste sentido, sua teoria do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Para tentar explicar um pouco de seus pressupostos neste trabalho, dedicamo-nos mais aos “Seis Estudos de Psicologia” (PIAGET, 1999), um livro composto de artigos e conferências de Piaget e que se propõe a ser uma introdução à sua obra.

Em seu estudo, Piaget (1999, p. 13) indica que “o desenvolvimento, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado superior”.

Desta forma, o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na vida adulta, é comparável ao crescimento orgânico e, como este, se orienta para o equilíbrio. Da mesma forma que um corpo está em evolução até atingir um nível estável, que seria o da maturidade dos órgãos, assim também a vida mental busca um equilíbrio final, que seria representado pelo espírito adulto. Segundo o teórico, a formação das operações

⁵ Nascido na Suíça em 1896 e falecido em 1980, em Genebra. Formado em biologia, escreveu mais de cinquenta livros e monografias, tendo publicado centenas de artigos. Durante toda sua vida, estudou a evolução do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento, sendo que nos últimos anos de sua vida centrou seus estudos no pensamento lógico-matemático.

cognitivas no ser humano está subordinada a um processo geral de equilíbrio, para o qual tende o desenvolvimento cognitivo como um todo.

É, portanto, em termos de equilíbrio, que Piaget descreve a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, que Piaget compara à edificação de um grande prédio, pois, à medida que se acrescenta algo, ele ficará mais sólido.

Comparando crianças e adultos, Piaget considera que, a partir do ponto de vista funcional, há funções constantes e comuns a todas as idades, pois em todos os níveis a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. Em todos os níveis, a inteligência procura compreender e explicar, mas os interesses e as explicações particulares assumem formas diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual.

Assim, Piaget apresenta seis estágios ou períodos de desenvolvimento para melhor explicar a evolução mental. *Primeiro*, o estágio dos reflexos, das primeiras tendências instintivas (como comer, por exemplo) e das primeiras emoções. *Segundo*, o estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. *Terceiro*, o estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.

Esses três primeiros estágios acontecem até por volta de um ano e meio a dois anos de idade, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, constituindo o período da lactância, marcado por um extraordinário desenvolvimento mental, e considerado por Piaget como decisivo para todo o curso da evolução psíquica, já que representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.

O *quarto estágio* é o da inteligência intuitiva, dos sentimentos inter-individuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto, que Piaget reconhece na segunda parte da primeira infância, de dois a sete anos de idade. Um período marcado pelo aparecimento da linguagem, a partir da qual a criança é capaz de reconstituir suas ações passadas e antecipar suas ações futuras, tornando possível o início da socialização da ação, ou seja, uma interiorização da palavra que permite a aparição do pensamento propriamente dito, baseado na linguagem interior e no sistema de signos.

O *quinto estágio* é o das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. Trata-se de uma fase estabelecida entre os sete e doze anos de idade, que geralmente coincide com o início da escolaridade da criança e marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, pois em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica observa-se o aparecimento de formas de organização novas, que completam as construções anteriores e asseguram um equilíbrio mais estável, inaugurando uma série de novas construções.

O *sexto e último estágio* é o das operações intelectuais abstratas, de formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos, período compreendido na fase da adolescência, que assegura ao pensamento e à afetividade um equilíbrio superior ao que existia na segunda infância, já que os adolescentes têm seus poderes multiplicados e, embora inicialmente eles possam perturbar a afetividade e o pensamento, depois os fortalecem.

Cada estágio definido por Piaget é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se somam novas características. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior em função da necessidade.

Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (PIAGET, 1999, p. 15).

Procurando explicar os mecanismos funcionais comuns a todos os estágios, Piaget diz que, de maneira geral, toda ação, ou seja, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. E toda criança ou adulto só executa uma ação exterior ou mesmo interior quando impulsionado por um motivo, que sempre se traduz sob a forma de necessidade. E toda necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio, que existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós, se modificou, exigindo um reajustamento da conduta em função desta mudança. Assim, podemos considerar que:

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 1999, p. 15).

Desta forma, entendemos que para Piaget (1987) a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. Assimilando os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior, o que se pode chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. A partir desta forma geral de equilíbrio psíquico, o desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva, como uma adaptação sempre mais precisa à realidade.

O que é central nos estudos de Piaget refere-se ao desenvolvimento mental do ser humano, seguindo a vertente genético-cognitiva, e não o processo de aprendizagem. Porém, considera extremamente necessária a compreensão dos mecanismos da estrutura interna do indivíduo para consequentemente pensar sobre quais as maneiras mais apropriadas para o sujeito assimilar o conhecimento. (PIAGET, 1964).

Para este teórico, durante a trajetória da vida de uma pessoa, serão vários os modos de organização dos significados com os quais esta mesma pessoa poderá interagir, e isso certamente marcará diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Piaget (1999, p. 15) dividiu o desenvolvimento humano em três estágios ou períodos:

- *Sensório Motor*: de 0 a 24 meses – construção do universo real. A inteligência é prática, pois a criança lida com a ação e a percepção sobre o meio.
- *Pré-operatório*: 2 a 7 anos – Fase da representação: a criança se mostra capaz de pensar em um objeto por meio de outro objeto (por exemplo: reconhecer-se no espelho/imitação). Também é nesta fase em que ocorre a introdução à linguagem, à moralidade e ao egocentrismo (por exemplo: a criança tem dificuldade de ver o ponto de vista do outro).
- *Operatório*: 7 anos em diante. Esta fase se divide em duas:
 - *Operatório Concreto*: 7 a 11 anos – a criança se utiliza da capacidade operatória apenas em situações que lhes são possíveis de vivenciar ou de serem lembradas.
 - *Operatório Formal*: 12 anos em diante – a criança, nesta fase, já consegue pensar as hipóteses de maneira lógica e é capaz de aplicar sua lógica por meio de objetos hipotéticos e estímulos recebidos do meio onde vive.

Nesta fase operatória existe uma ação interiorizada reversível. Trata-se da:

- *Ação*: agir e manipular as coisas do mundo.
- *Interiorizada*: representação do mundo (uso da imaginação).
- *Reversível*: organização lógica do pensamento sem contradições (possibilidade de pensar na ação e na anulação dessa ação).

Duas são as fases no processo de aquisição do conhecimento:

- *Fase exógena*: fase da constatação, da cópia, da repetição;
- *Fase endógena*: fase da compreensão das relações, das combinações.

Conforme Piaget (1987), o grande ponto da estrutura cognitiva do sujeito com o meio ocorre pelo que ele define como adaptação. Este conceito trata do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Para que ocorra o crescimento cognitivo do indivíduo é necessário que ele incorpore o mundo exterior às suas estruturas anteriormente construídas (processo de assimilação).

Já a acomodação é um processo de reajustamento das estruturas já construídas em função das transformações ocorridas, ou seja, isso acontece na medida em que o indivíduo vai acomodando as transformações (processos de aprendizagem) em sua estrutura. De acordo com Aubert et al. (2008) comentam que acomodando os antigos esquemas às novas experiências, no futuro, a criança poderá dispor de mais e melhores esquemas para compreender o mundo.

A teoria de Piaget é o principal antecedente do construtivismo, pois esta explica o desenvolvimento cognitivo como um processo em que as crianças constroem ativamente sistemas de significados e compreensões da realidade por meio de contínuas assimilações e acomodações da nova informação. Esta ideia de implicação ativa no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem é o que diferencia a teoria de Piaget das primeiras teorias condutistas.

Piaget (1964) afirma por meio de seus estudos que o princípio fundamental dos métodos ativos, com os quais concordava, é compreender e inventar ou reconstruir por meio da reinvenção. Para isso, é necessário curvar-se ante tais necessidades, para, no futuro, moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir.

Outro aspecto que destacamos em sua teoria é a consideração do importante papel que tem a afetividade no processo da aprendizagem nos diferentes estágios da criança (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal). Como ele mesmo afirma (PIAGET, 1999), é por meio da vontade, dos sentimentos inter-individuais, do desejo,

do interesse, da necessidade, que a criança se sente influenciada na busca do conhecimento e, logo, na adaptação do que lhe é conveniente e necessário.

Como indicam as autoras e o autor acima citados, é fundamental deixar claro que a psicologia piagetiana realizou importantes contribuições na educação e que devemos saber aproveitá-las em nossa atualidade. Dentre as principais contribuições está a discussão sobre a centralidade da cognição no desenvolvimento, que supera as explicações condutistas, no sentido de entender que a memorização não é um dos fatores mais importantes na aprendizagem (Ibid.).

Sabemos que muitas e importantes foram às contribuições de Piaget, porém, boa parte das críticas que ele recebeu à sua teoria diz respeito aos aspectos metodológicos de seus estudos.

De acordo com Egan (2005, citado por AUBERT et al., 2008) em alguns de seus experimentos, as instruções foram realizadas oralmente e outros se apresentam difíceis de se concluir. Outra forte crítica a teoria de Piaget refere-se a três de seus livros, que foram baseados apenas em experimentos realizados com seus três filhos, três crianças brancas pertencentes a uma família escolarizada de classe média ocidental.

Piaget sustentava a ideia de que o desenvolvimento cognitivo de pessoas de sociedades não industrializadas era menor do que as pessoas de sociedade industrializadas (PIAGET, 1964).

Esta teoria, da maneira como foi pensada, leva-nos a, como a AUBERT, et al. (2008), considerar a produção de Piaget etnocêntrica, induzindo seus leitores e leitoras a entender que pessoas que não possuem a cultura ocidental, ou pessoas que sejam pobres e analfabetas, não alcançaram o estágio operatório, e, portanto, pertencem a um estágio primitivo do desenvolvimento.

1.1.2. Ausubel e suas contribuições

David Paul Ausubel⁶ discute ideias interacionistas. Ele aborda a aprendizagem escolar, que ele entende como “*um tipo de aprendizagem que se refere a corpos organizados de material significativo*” (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998. Ausubel centra sua análise na explicação da aprendizagem de corpos de conhecimentos que incluem conceitos, princípios e teorias.

Em sua obra *Psicologia Educacional* (AUSUBEL, 1980, p.32), mais precisamente em seu segundo capítulo, intitulado “O significado e a Aprendizagem Significativa”, Ausubel trata da aprendizagem significativa (receptiva ou ativa). Ele explica que ela exige tanto uma disposição para a aprendizagem significativa, por parte do aluno, como a apresentação ao aluno de material potencialmente significativo. Vale detalhar a ideia.

Para o autor, a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo, pois o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo e, além disso, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa. Esta envolve a aquisição de novos significados e que, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa.

O autor explica que a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno por meio de uma relação não arbitrária e substantiva, o que significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem ou um símbolo.

Além disso, a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa, uma disposição para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva.

Portanto, independente do quanto de uma determinada proposição é potencialmente significativa: se a intenção do aluno é memorizá-la arbitrária e literalmente (como uma série de palavras arbitrariamente relacionadas), tanto o processo de aprendizagem como o produto da aprendizagem serão automáticos. E, inversamente, não importa se a disposição do aluno está dirigida para a aprendizagem significativa, pois nem o processo, nem o produto da aprendizagem serão significativos se a tarefa da aprendizagem não for potencialmente significativa – ou seja, se não puder ser

⁶ David Paul Ausubel nasceu nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, no ano de 1918, filho de uma família pobre de imigrantes da Europa Central. Professor da Universidade de Colômbia em New York, e médico psiquiatra, mas que dedicou sua carreira acadêmica a psicologia educacional.

incorporada à estrutura cognitiva através de uma relação não arbitrária e substantiva (AUSUBEL, 1980, p. 34).

Ausubel (Ibid.) procura ainda distinguir os três tipos básicos de aprendizagem significativa: *aprendizagem representacional*, *aprendizagem de conceitos* e *aprendizagem proposicional*. A primeira refere-se ao significado de palavras ou símbolos unitários; a segunda à aprendizagem de conceitos específicos e a terceira diz respeito ao significado de ideias expressas por grupos de palavras combinadas em proposições ou sentenças.

A aprendizagem significativa, seja por recepção ou por descoberta, opõe-se à aprendizagem mecânica, repetitiva e memorialística, compreendendo a aquisição de novos significados (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Na teoria de Ausubel, a chave da aprendizagem significativa está na vinculação substancial das novas ideias e conceitos com a bagagem cognitiva do indivíduo. Desta forma, ele distingue três dimensões na significação potencial do material de aprendizagem: a significação lógica, a significação psicológica e a disposição favorável dos alunos(as) aprenderem de forma significativa (AUSUBEL, 1980, p.41-42):

- *Significação Lógica*: que significa coerência na estrutura interna do material, sequência lógica nos processos, consequência nas relações entre seus elementos. Refere-se à ideia de que os conteúdos que se apresentam como objeto de ensino têm que ter uma estrutura e uma coerência interna.
- *Significação Psicológica*: que seus conteúdos sejam compreensíveis desde a estrutura cognitiva que o sujeito que aprende possui.
- *Disposição favorável dos estudantes aprenderem de forma significativa*: o conteúdo pode ser logicamente e psicologicamente significativo, porém, se o aluno(a) não tem uma atitude positiva para aprender este conteúdo, não o aprenderá.

Conforme afirma Gimeno Sacristán e Pérez Gómez ao abordarem tal conceito:

(...) os novos significados não são as ideias ou os conteúdos objetivos apresentados e oferecidos à aprendizagem, mas produto de um intercâmbio, de uma fusão. Os novos significados são criados na interação da nova ideia, ou conceito potencialmente significativo, com as ideias pertinentes, que o aluno(a) já possui de sua estrutura cognitiva. (...). A bagagem de ideias do indivíduo é enriquecida e modificada sucessivamente com cada nova incorporação (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 38).

Veamos, na Figura 1, o esquema de como se estrutura o modelo do conceito de aprendizagem significativa de Ausubel:

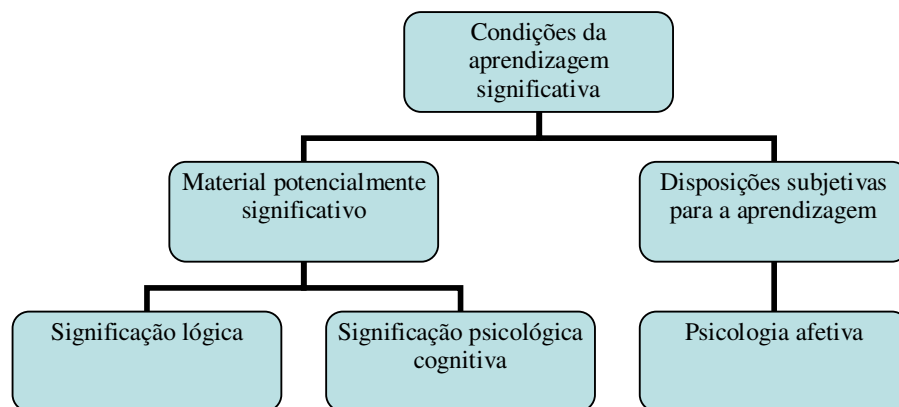


Figura 1 - Modelo de aprendizagem significativa de Ausubel (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 38).

Desta forma, como podemos ver na ilustração 1, a aprendizagem significativa requer condições precisas quanto a três dimensões: lógica, cognitiva e afetiva. O núcleo central desta teoria da aprendizagem está na compreensão da união do material novo com os conteúdos conceituais da estrutura cognitiva do sujeito.

Na visão deste teórico, é a atitude orientada que ativa os conhecimentos prévios, relaciona-os com os novos conteúdos de aprendizagem, revisa e modifica os esquemas de conhecimento (AUSUBEL, 1980). Um exemplo desta abordagem interacionista encontra-se no ensino da língua, porque a aquisição da leitura se apresenta como processo, permite a possibilidade de negociação de sentidos em sala de aula, não é centrado no texto, como queriam os empiristas, nem no receptor como pensavam os inatistas, mas na interação de uma negociação de sentido entre enunciador e o receptor.

Desta forma, nesta abordagem, o receptor é retirado da sua condição de mero objeto do sentido do texto, de alguém que estava ali para decifrá-lo, decodificá-lo, como ocorria, tradicionalmente, no ensino da leitura.

Mas, se por um lado tal teoria trouxe efetivos avanços para a compreensão e o trabalho de ensino, quando comparada à vertente tradicional de pensamento pedagógico, por outro, ela define a aprendizagem como um processo individual de construção de significado e de sentido. Tal processo é diferente em cada pessoa, pois nesta abordagem cada um tem um conhecimento prévio/inicial distinto e um jeito particular mediante a aprendizagem, conforme indicam Aubert et. al. (2008).

A teoria de Ausubel teve suas contribuições no campo educacional. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), o que mais ganha destaque é a explicação que Ausubel dá sobre o conceito de aprendizagem significativa, pois esta implica uma relação indissociável de aprendizagem e desenvolvimento, ajudando a esclarecer os processos de construção genética do conhecimento.

De acordo com Aubert et al. (2008), é necessário entender a importância que a concepção construtivista concede ao processo de ensino e aprendizagem e também sobre a relevância e a necessidade de clareza do material de aprendizagem que será oferecido aos estudantes.

Porém, apesar de compreender e respeitar os estudos e pesquisas educacionais, é preciso também indicar e compreender as suas limitações, para que assim continuemos avançando sempre no campo científico com a finalidade de garantir uma aprendizagem escolar cada vez melhor para os alunos e alunas do ensino fundamental.

De acordo Aubert et al. (2008), o princípio de Ausubel é um princípio generalizado da aprendizagem humana que, por sua vez, não dá conta de identificar de que forma este processo se inicia. Se, para aprender, é preciso buscar as aprendizagens prévias, a pergunta que fica é: onde se inicia tudo? Se este é um princípio, é necessário encontrarmos um ponto de partida do processo. Uma vez que isso não é possível, as autoras e o autor indicam que há algo errôneo nesta formulação teórica.

Outro ponto da teoria de Ausubel que recebe crítica destas autoras e autor diz respeito ao conteúdo da aprendizagem ensinado aos alunos(as). A redução de novos conteúdos torna-se de certa forma um problema, pois limita a condição do sujeito de aprender. Argumentam:

Não está posta para ninguém a quantidade do que somos capazes de aprender. Não é possível medirmos o potencial que cada um de nós tem para aprender um determinado conhecimento. Se somos capazes de aprender um conteúdo novo, somos capazes também de aprender dois, três, muitos outros” (AUBERT et al., 2008, p. 61).

Esses autores argumentam ainda que na concepção de Ausubel, não é possível que um aluno(a) possa aprender algo se este novo conhecimento não estiver relacionado com suas experiências concretas anteriores. Porém, esta afirmação não se sustenta, pois sabemos que nós, seres humanos (crianças, jovens, adultos), temos imaginação e emoções e que isso nos possibilita estabelecer novas e inusitadas conexões com o mundo (Ibid.).

A formulação sobre o que deve orientar a ação pedagógica indica o equívoco da teoria de Ausubel e a necessidade de invertê-la: é o objetivo da aprendizagem que tem que guiar os processos e não os processos individuais de cada aluno(a) que têm que alcançar os objetivos. Se não fizermos tal inversão, corremos o risco de que as dificuldades que possam surgir durante os processos coloquem limites aos aprendizes, no sentido de dificultar, de rebaixar os objetivos propostos, diminuindo as expectativas e, portanto, os resultados das aprendizagens. Ao se oferecer menos, porque se espera menos, se permite menos aos estudantes.

O enfoque construtivista para Ausubel enfatiza o aluno(a) como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, e isso lhe conduz a dizer que o último responsável da aprendizagem é sempre o aluno(a). Esta ideia é algo perigoso, pois, se levada ao extremo, pode servir como forma de descomprometer, de tirar a responsabilidade da escola de cumprir seu papel social, ou seja, tal ideia pode acabar levando os profissionais da educação a se sentirem menos responsáveis pela superação do fracasso escolar, bem como da falta de sentido por aprender que muitas vezes atinge os(as) alunos(as).

De acordo com Aubert et al. (2008, p. 61), a compreensão de mundo de uma pessoa não necessita de um princípio gradual de conteúdos para se expandir. As nossas compreensões sobre o mundo crescem de uma forma muito mais desordenada e imprevisível do que isso. Nós, seres humanos, não aprendemos diretamente da experiência, mas da interpretação que fazemos da experiência.

1.2. Teoria histórico-cultural: as contribuições de Vygotski

O principal representante da teoria histórico-cultural que discute conceitos muito presentes no processo de ensino e aprendizagem e referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais é Vygotski⁷.

⁷ Lev Semenovich Vygotski (1896-1934), bielo-russo, foi o grande fundador da escola soviética de psicologia. Outros representantes desta escola de Moscou, seguidores de Vygotski foram: Luria, Leontiev, entre outros. Em sua curta vida, Vygotski foi autor de uma obra importante, tendo seus primeiros estudos voltados à psicologia da arte. Sob a orientação dos princípios psicológicos do materialismo dialético, desenvolveu uma psicologia que produziu e continua produzindo contribuições de interesse para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

O contexto em que viveu Vygotski ajuda a explicar o rumo que seu trabalho tomou. Suas ideias foram desenvolvidas na União Soviética após a Revolução Comunista de 1917, e refletem o desejo de reescrever a psicologia difundida até então, com base no materialismo marxista, e construir uma teoria da educação adequada ao mundo novo que emergia da revolução.

Vygotski entende que a psicologia de sua época teria que adotar outra metodologia de pesquisa, pois a metodologia utilizada na época era pautada no behaviorismo. E sua crítica era por entender que tal abordagem não dava conta de explicar as funções psíquicas superiores, assunto que passou a estudar com profundidade.

O projeto ambicioso e a constante ameaça da morte (a tuberculose se manifestou desde os 19 anos de idade e foi responsável por seu fim prematuro) deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência.

Vygotski (2008) discorre sobre a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual na idade escolar, apontando diferentes tipos de teorias de aprendizagem e se colocando num grupo que procura conciliar a independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem e a aprendizagem enquanto desenvolvimento propriamente dito.

De acordo com Aubert et al. (2008), Vygotsky em sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, entende que as diferenças no desenvolvimento de determinadas funções psicológicas são produto de diferentes experiências em que estas capacidades são produzidas (ou não) em um contexto social e cultural determinado, em função da necessidade e habilidade de seu uso.

Para Vygotski, a criança não aprende pela mecanização de um determinado conhecimento, em um nível básico, elementar. Ela aprende, segundo o teórico, por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que envolvem: memória, atenção, vontade, pensamento lógico, generalização, etc. É desta forma que a criança vai expandindo seu conhecimento sobre o mundo. Para ele, desenvolver as funções psíquicas superiores é fundamental, pois se não desenvolvemos essas funções, não saímos da condição das funções elementares.

Por esta razão, é que a teoria de Vygotski afirma que os processos psicológicos se desenvolvem sempre na interação social. E é aí que entra o importante papel da escola. A escola é responsável por desenvolver essas funções psíquicas superiores.

Para Vygotski (2008), nenhum grupo cultural é mais inteligente que outro. Para ele, o que existe são diferentes contextos, com diferenças sociais, culturais, econômicas, de trabalho, educativas e tantas outras.

Este teórico toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, pois esta nunca parte do zero. “Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (AUBERT et al. p. 109).

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos, tanto uma como outra aprendizagem pode tomar direções contrárias. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Desta forma, é possível entender que Vygotski não desconsidera o desenvolvimento biológico no indivíduo. Porém, ele afirma que para o indivíduo aprender ele precisa ter motivo, sentido. E se o indivíduo não tem motivo, não tem sentido, é necessário que seja despertado para a aprendizagem (VYGOTSKI, 2008).

É importante termos claro nesta teoria de que Vygotski em sua obra não fala sobre a existência de níveis, intervalos, distâncias no processo de aprendizagem. O conhecimento para ele se dá de forma espiral dialética. O sujeito já sabe algo e aprende outro conhecimento. É neste sentido que se pode afirmar que a teoria da área de desenvolvimento potencial ou proximal pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem. A aprendizagem estimula a área de desenvolvimento e ativa os processos internos das inter-relações, que por conseqüência se transformam em aquisições internas.

Para o autor, o conhecimento é um produto da interação social e da cultura. Concebe o sujeito como um ser eminentemente social e o conhecimento como produto social. A preocupação de Vygotski está nas relações entre o pensamento verbal e a linguagem. Para ele, o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e flexível intervalo. Este princípio recebeu o nome de área do desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 2008).

Essa nova aproximação do sujeito com o conhecimento, segundo Vygotski (2008), é considerada "um traço central de aprendizagem", em que se encontram as funções em processo de maturação. O conhecimento está vinculado ao contexto histórico-cultural do

aluno, uma "situação social definida", onde são igualmente importantes "o que" os sujeitos realizaram e "como" o realizaram. Por meio da análise destes processos, pode ser verificada a mudança cognitiva (internalização do conhecimento).

É justamente esta concepção dialética da aprendizagem e do desenvolvimento que produz a divergência em relação à teoria genética de Piaget e, em particular, sua oposição à concepção de etapas do desenvolvimento. As etapas, para esta abordagem, não dependem diretamente da idade, mas do conteúdo concreto que a criança aprende a dominar com apoio da mediação.

Vale destacar que, para esta abordagem, a atividade e a coordenação das ações que o indivíduo realiza não são as únicas responsáveis pela formação das estruturas formais da mente. A apropriação da bagagem cultural também é um fator importante; no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, ela é produto da evolução histórica da humanidade que se transmite na educação.

De acordo com Vygotski (2008) tudo aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio do outro é entendido como zona de desenvolvimento próximo ou potencial, que quer dizer uma nova aproximação com um determinado conhecimento. Esta nova relação que a criança estabelece com o conhecimento, por meio da ajuda de uma outra pessoa, permite que ela se aproprie ainda mais deste conhecimento e assim ganhe maior autonomia e avance em seu processo de desenvolvimento de aprendizagem. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio por meio da interação e da ajuda de outras pessoas poderá fazê-lo amanhã por si só.

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre os níveis das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança (VYGOTSKI, 2008).

A área de desenvolvimento potencial nos permite compreender melhor os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (ibid.).

Segundo Vygotski (2008), o ser humano não constrói conhecimento, mas sim se apropria do conhecimento que já existente no mundo. E a partir dessa apropriação o ser humano vai formando, vai reelaborando outras aprendizagens, outros conhecimentos (na arte, na ciência, etc.).

De acordo com o autor, o desenvolvimento cultural da criança está relacionado ao conceito de estrutura:

(...) Este conceito surge desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural pode ser compreendido como uma mudança da fundamental estrutura inicial e a aparição em sua base de novas estruturas se caracteriza por uma nova correlação das partes (VYGOTSKI, 1983, p. 121).

O autor dá o nome de primitivas às primeiras estruturas e para elas considera todo o processo biológico natural do ser, ou seja, tudo aquilo que se relaciona com as peculiaridades biológicas da psique. Com relação às segundas estruturas, o autor compreende que estas nascem do processo do desenvolvimento cultural, são definidas por ele como superiores, pois representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 1983).

Para o autor, todas as pessoas podem aprender, inclusive as pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais aprendem por meio da cultura. Na compreensão de Vygotski (1983) não existe dificuldade de aprendizagem, existe dificuldade de ensino.

Partindo desse ponto de vista, o teórico diz que a aprendizagem escolar deve orientar e estimular processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar.

Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (VYGOTSKI, 2008, p. 116).

O pensamento de Vygotski nos leva a considerar a concepção dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento, sendo que este não é um simples desdobramento de caracteres pré-formados na estrutura biológica dos genes, mas o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído.

Vygotski (1982) nos diz que a aprendizagem do ser humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças começam a pertencer do mundo intelectual daqueles que as cercam. Conforme o autor, a linguagem é entendida como importante fator que contribui para que isso aconteça. Para Vygotski (ibid), saber comunicar-se é importante para transmitir, receber e relacionar ideias. Para ele, a comunicação e o pensamento são inseparáveis.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem para Vygotski (1982), diz respeito aos *meios* que proporcionam esse pensamento, ou seja, da experiência sócio-cultural da criança. Para ele, o desenvolvimento da linguagem não depende apenas do biológico, depende do que está externo à criança. O desenvolvimento da lógica da criança depende da função direta de sua linguagem com o meio social onde vive suas experiências.

A relação entre ideias, por meio do uso da linguagem, torna possível interiorizar ou questionar padrões de comportamento fornecidos pelo grupo cultural, sintetizar, organizar ideias e, conseqüentemente, resolver dificuldades e problemas. Conceitos como os de Vygotski ajudaram educadores a compreender que a maior parte da aprendizagem é construída a partir de relações sociais.

Outro conceito importante no trabalho de Vygotski relaciona-se com a importância da relação e da interação com outras pessoas, pois para Vygotski está aí a origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Há atividades que o aprendiz não é capaz de realizar sozinho, mas às quais se habilita desde que assistido por outro durante o processo. Esta etapa fundamentada a partir das relações sociais, ativada a partir das diferentes interferências das outras pessoas, altera significativamente o resultado da ação pessoal do sujeito no mundo (VIGOTSKI, 1983).

Para Vygotski (1983), que prega a origem social da inteligência, a aprendizagem acontece inicialmente de forma *intersíquica*, isto é, no coletivo, para depois haver a construção *intrapsíquica*. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento (ou aprendizagem) é apropriado pelas interações do sujeito com outros indivíduos, estas interações sociais seriam as principais desencadeadoras do aprendizado. O processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade (interpessoal), possibilitando uma reelaboração (intrapessoal).

Assim, após analisarmos essas três diferentes abordagens, podemos perceber a distinção que a abordagem histórico-cultural de Vygotski tem mediante as demais abordagens

construtivistas, tanto do enfoque de Piaget, quanto de Ausubel. É possível dizer que o único ponto em comum entre esses autores é que eles enfatizam igualmente a importância da compreensão sobre a gênese dos processos cognitivos, porém nenhum compartilha do mesmo pensamento.

Como vimos, na teoria de Ausubel o conhecimento prévio (estrutura cognitiva do aprendiz) é a importante variável que condiciona a aprendizagem significativa. Em acréscimo, quando o material de aprendizagem não é potencialmente significativo, não é possível a aprendizagem significativa. Desta forma, o pensamento de Ausubel parece estar mais voltado para o processo de instrução em si do que com o desenvolvimento do indivíduo:

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (AUSUBEL, 1980, p.).

Já para a teoria de Piaget, só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Quando o desequilíbrio cognitivo gerado pela experiência não assimilável é muito grande, não ocorre a acomodação.

De acordo com Aubert et al. (2008), é preciso reconhecer que a concepção construtivista de ensino e da aprendizagem escolar incluem mais elementos do que apenas a construção do significado, ou seja, a atribuição de sentido. Porém, é importante destacar que este é um aspecto muito importante no desenvolvimento do aluno(a).

É certo que as instituições de educação devam buscar oferecer todas as condições necessárias para que a criança aprenda, mas sabemos que na realidade, na maioria das vezes, isso não acontece, ou não acontece como deveria. Muitas vezes, o que se ensina e o que se aprende não tem sentido para a criança, para sua família, para sua comunidade de referência. Assim, como afirmam AUBERT et al. (2008), a escola e a aprendizagem se convertem em uma dura e custosa tarefa, fator este que diminui na grande maioria das vezes o rendimento do aluno(a).

Neste sentido, dos três teóricos que são mesclados nos documentos oficiais da educação brasileira, entendemos que Vygotski oferece contribuições efetivas para pensarmos

a escola, o ensino e a aprendizagem para o sucesso de todos, e, certamente, é o que mais se aproxima de uma perspectiva dialógica.

1.3. Aprendizagem Dialógica: conceito-chave na educação no atual contexto

A proposta de Comunidades de Aprendizagem nasceu a partir de um conceito conhecido como Aprendizagem Dialógica. Tal conceito é formado por princípios norteadores das práticas dialógicas da aprendizagem.

A origem do conceito Aprendizagem Dialógica surgiu do resultado de muitos estudos e práticas investigativas no Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), na Universidade de Barcelona (Espanha). Este conceito está presente na abordagem Dialógica e diz respeito a uma forma de conceber a aprendizagem, que tem por objetivo estudar as transformações sociais e culturais e garantir uma educação de qualidade e igualitária para todas as pessoas frente aos desafios encontrados na sociedade atual.

O conceito de Aprendizagem Dialógica, bem como Comunidades de Aprendizagem e de suas práticas criado pelo CREA, tem sido pesquisado e desenvolvido por meio de diversas investigações, leituras e debates. O enfoque destas investigações tem a preocupação e o cuidado de desenvolver uma metodologia de pesquisa participativa, na qual a manifestação que as pessoas têm em seus contextos habituais da vida cotidiana seja igualmente valorizada no espaço escolar (ELBOJ et al.2002).

No Brasil, desde 2002 tal conceito vem sendo estudado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), coordenado pela professora doutora Roseli Rodrigues de Mello e pelo professor doutor Paulo Eduardo Gomes Bento, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Como foi dito anteriormente, o conceito de Aprendizagem Dialógica se apresenta estruturado por sete princípios fundamentais, são eles: 1º *diálogo igualitário*; 2º *inteligência cultural*; 3º *transformação*; 4º *dimensão instrumental*; 5º *criação de sentido*; 6º *solidariedade*; 7º *igualdade de diferença*.

O *diálogo igualitário* é considerado um instrumento de aprendizagem amplamente reconhecido. A base para tal argumentação está contemplada nos estudos de

Vygotski (1982), quando o autor estabelece uma vinculação entre linguagem e pensamento e aprendizagem e interação social.

Habermas também contribui para a formação do diálogo igualitário pelo fato de que nos apresenta o consenso como um mecanismo de se tomar uma decisão com o outro, coletivamente. Para se estabelecer o diálogo, é necessário que haja ação e reflexão, ou seja, práxis verdadeira, compromisso com a palavra. Caso isso não ocorra, a palavra acaba por se tornar ativismo, ação pela ação, ou, por outro lado, puro verbalismo (FREIRE, 1987). É necessário muito empenho, pois é preciso superar obstáculos e manter coerência com os compromissos assumidos.

Há a necessidade de se estabelecer o diálogo igualitário porque em nossa sociedade o que se encontram são, sim, obstáculos ao diálogo e à igualdade. De acordo com Flecha (1997), os principais muros antidialógicos em nossa sociedade podem ser classificados em três grupos: os culturais, os sociais e os pessoais.

Os obstáculos culturais podem ser aqueles que desqualificam a maioria da população quando consideram as pessoas como incapazes de se comunicar por meio dos saberes dominantes. Os obstáculos sociais são aqueles que excluem alguns grupos da avaliação e da produção de conhecimentos. Os obstáculos pessoais são aqueles que impedem que muitas pessoas usufruam da riqueza cultural, o que, gera muitas vezes, auto-exclusão.

A *Inteligência Cultural* diz respeito à capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos. Ao longo da vida aprendemos muitas coisas e de maneiras muito diversas. Em um mesmo grupo, por meio do diálogo, cada pessoa pode apresentar diferentes ideias, pensamentos, ensinamentos, pois, todas as pessoas possuem conhecimentos por meio de sua trajetória pessoal, por meio de suas experiências com outras pessoas, ao longo da vida, sejam conhecimentos tácitos ou menos acadêmicos. Portanto, todas as pessoas, de qualquer idade e classe social, são capazes de trocar experiências adquiridas por meio de sua inteligência cultural.

O conceito de *Transformação* foi inspirado na teoria de Freire (1979) quando discute que as pessoas são seres da “transformação e nunca da adaptação”. Transformação porque os seres humanos são capazes de tomar consciência de sua realidade e de mudá-la, transformá-la. Já a adaptação não passa de mera aceitação da realidade, posta tal como foi criada pelas classes dominantes ao longo dos tempos.

Um exemplo deste conceito está presente na proposta de alfabetização de adultos de Freire. Por meio dela se espera que homens e mulheres tomem consciência de sua realidade, podendo transformá-la, saindo da condição de oprimidos(as). Ou seja, a transformação é um conceito que serve, muitas vezes, para mudar algo imposto socialmente. Também é uma maneira de se aprender por meio do diálogo, valorizando coisas que aprendemos ao longo da vida, mudando conceitos enraizados que tínhamos sobre os outros e sobre nós mesmos.

Com relação à *Dimensão Instrumental*, é possível dizer que este conceito está diretamente relacionado à aprendizagem de conhecimentos acadêmicos, conteúdos instrumentais. Portanto, a leitura e a escrita são elementos imprescindíveis deste princípio, pois, por meio delas, é possível processar e selecionar informações além daquelas que são conteúdos escolares obrigatórios.

Vale ressaltar que na dimensão instrumental, o processo de ensino e aprendizagem não acontece como na educação bancária, explicitada por Freire (1997). Para a dimensão instrumental ocorrer é necessário que cada indivíduo dialogue sobre as suas experiências acerca do assunto em questão.

O quinto princípio, *Criação de Sentido*, tem relação direta com o sonhar e o sentir. Flecha (1997) defende a ideia de que todos nós podemos sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. Segundo ele, todas as pessoas têm que buscar sentido no que fazem, todos nós precisamos gostar do que fazemos, pois quando não fazemos algo com prazer ocorre a perda de sentido.

Em uma sociedade como a nossa, em que a mudança social é uma constante, pode ocorrer facilmente perda de sentido.

No que diz respeito à *Solidariedade*, este princípio tem como fundamento práticas educativas igualitárias, pois este se transforma em um elemento de aprendizagem dialógica, desde a interação pessoa a pessoa, como de pessoas com a solidariedade, com grupos em situação de exclusão social. Em nossa sociedade, as relações e concepções de poder muitas vezes falam mais alto do que qualquer outra motivação e acarretam a exclusão de muitas pessoas, seja na esfera social, econômica ou cultural. De acordo com Flecha (1997), quando buscamos nas diferentes situações criar um ambiente solidário para com o outro, abrimos espaço para as pessoas excluídas, que procuram deixar a condição de oprimido e também opressor, passando à condição de “ser mais”.

Por meio das relações dialógicas, alicerçadas na solidariedade, poderemos alcançar a transformação social na tentativa de construir uma sociedade mais igualitária, mais justa para todas as pessoas.

A *Igualdade de Diferenças* é um conceito que busca valorizar de maneira respeitosa as diferentes culturas, raças, etnias, decisões políticas, diferenças de cada pessoa, etc. De acordo com Flecha (1997), a Aprendizagem Dialógica se articula com o princípio da Igualdade de Diferenças para afirmar que a verdadeira igualdade inclui o direito a todas as pessoas de serem e viverem de formas diferentes.

Sabemos que em nossa sociedade, muitas vezes, a diversidade entre as pessoas cria desigualdades, porém, numa perspectiva mais dialógica, orientada para o exercício do direito a uma educação igualitária, busca-se garantir o direito das pessoas de serem diferentes e de se manifestarem sem serem excluídas dos âmbitos da sociedade. Este princípio visa garantir que cada pessoa possa construir novas compreensões sobre a vida e o mundo, possa refletir sobre sua cultura e sobre outras culturas, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e de se relacionar, sem se esquecer de que a base sempre deverá ser o respeito aos diferentes modos de vida do outro.

Recuperando a ideia de que vivemos em uma sociedade da informação na qual precisamos evitar a imposição da cultura hegemônica e a lógica utilitarista que não considera as identidades e individualidades possuídas por todos(as), a aprendizagem dialógica se apresenta como um instrumento decisivo para superar a perda de sentido, pois tal teoria baseia-se em princípios (anteriormente apresentados) que fazem frente aos reducionismos anti-humanistas que consolidam a atual colonização sistêmica da vida cotidiana (ibid.).

Compartilhamos das ideias que Aubert et al.(2008, p. 76) quando afirmam que as teorias dialógicas da aprendizagem que se localizam dentro da concepção comunicativa de educação se apresentam como sendo as teorias mais apropriadas para lidar com a realidade da sociedade atual, uma vez que para a perspectiva dialógica a realidade não está determinada pelos sistemas, nem criada apenas pelas ações de pessoas e de grupos.

A concepção comunicativa revela que a aprendizagem depende de todas as interações dos alunos(as) e também de outros agentes educativos. Superar a ideia, o formato da aula tradicional da sociedade industrial, onde o conhecimento é centrado apenas na figura do professor, é necessário para que haja a superação do fracasso escolar e de todos os problemas de convivência existentes na sociedade da informação. A orientação dialógica da

aprendizagem se promove na participação da diversidade de agentes educativos presentes em cada contexto (AUBERT et al., 2008, p. 88).

Na dimensão dialógica da aprendizagem, a ênfase está nas interações, pois esta possibilita a aceleração da aprendizagem e também a motivação para obtê-las. Assim sendo, nesta perspectiva dialógica, não há sentido em formar apenas o professor(a), o conhecimento tem de ser amplamente difundido, socializado para todas as pessoas. É importante que a escola pense maneiras de formar as pessoas de sua comunidade, para que esta contribua na melhoria da qualidade da educação de seus filhos(as).

Para que haja uma compreensão da abordagem dialógica da aprendizagem, o próximo capítulo discutirá em maior profundidade as bases desta concepção, seus principais autores e conceitos.

CAPÍTULO 2: AS TEORIAS DIALÓGICAS DA APRENDIZAGEM

A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos.

(Paulo Freire, 1995)

Este capítulo irá discutir sobre as bases que fundamentam a concepção dialógica do processo de ensino-aprendizagem, de comunidades de aprendizagem e também dos grupos interativos.

A perspectiva dialógica aponta como objetivo da educação criar boas situações para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições de crescente democracia e igualdade na escola. As decisões se tomam por consenso, o melhor argumento é o que prevalece e se vai construindo, ampliando ou enriquecendo com a reflexão e a contribuição de todos os participantes.

Aprender, sob esta concepção, é resolver problemas e não repetir o que dizem os livros ou o mestre. A capacidade de repetir algo não garante o entendimento. Sob a concepção não tradicional, a aula é vida e considera a energia, a força moderadora do grupo, além do desenvolvimento das capacidades para atuar eficientemente em grupos.

De acordo com Aubert et al. (2008, p. 76), a concepção comunicativa de educação se localiza dentro de uma perspectiva dialógica da realidade. Para esta abordagem, a realidade não está determinada pelos sistemas, nem criada só pelas ações de pessoas e de grupos. Muitos são os autores que contribuíram para a composição da abordagem comunicativa.

De acordo com estudos realizados pelo CREA, Elboj et al. (2002) e Aubert et al. (2008), as bases da aprendizagem dialógica e da importância do diálogo igualitário na educação, bem como sua aplicação nos Grupos Interativos, baseia-se em algumas teorias oriundas de diferentes áreas: teorias do campo das ciências sociais, da psicologia e da pedagogia. Realizaremos um breve resgate de cada contribuição nos itens a seguir.

2.1. Contribuições do campo das Ciências Sociais

No campo das ciências sociais, as teorias que mais ganham destaque são: a teoria da *Ação Comunicativa de Habermas (1987)*, e a teoria da *Modernização Reflexiva de Beck (1998)*.

A *teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987)*⁸, criada na década de 1980, abre caminhos para novas teorias sociológicas. Habermas explica em sua teoria que a subjetividade provém da intersubjetividade. A subjetividade se configura como produto de um processo de interiorização das relações sociais que têm lugar no mundo externo. Para ele, o pensamento está intimamente relacionado ao pensamento social e intersubjetivo que se produz nas múltiplas socializações que temos com as pessoas nos diferentes contextos ao longo da vida (AUBERT, et al. 2008, p. 125-126).

Habermas descreve quatro tipos de ações: a ação teleológica, a ação regulada normativamente, a ação dramática e a ação comunicativa.

A ação teleológica diz respeito ao que uma pessoa traça para se atingir uma finalidade, escolhendo os melhores caminhos que a leva a este fim. Para o autor, toda ação é intencional e tem sempre uma estrutura *teleológica*, pois toda intenção de atuar aponta a realização de uma finalidade estabelecida.

A ação normativa é a ação regulada por normas que se baseia nos acordos de um grupo social e é realizada por membros de um grupo que dirige sua ação a valores comuns.

A ação dramática se refere aos papéis adotados por pessoas que apresentam uma determinada imagem com a finalidade de se conseguir audiência.

Porém, existe uma racionalidade peculiar, que não se resume em nenhuma destas racionalidades anteriormente apresentadas por Habermas, e que diz respeito à *ação comunicativa*. A *ação comunicativa* tem lugar quando os atores sociais tomam parte da interação e decidem chegar a um entendimento sobre a situação, bem como os planos de ação para conseguir um objetivo em comum.

Esta se expressa por meio da força unificadora da fala orientada para o entendimento, o que assegura aos falantes um mundo da vida intersubjetivamente

⁸ Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987; Habermas, J., *Between Facts and Norms. Contribution to a discourse theory of law and democracy*, Cambridge, Polity Press, 1996.

compartilhado e, com ele, um horizonte dentro do qual todos podem referir-se a um mundo objetivo que é o mesmo para todos eles (Ibid., p.105-107).

Habermas entende que todos os sujeitos são capazes de linguagem e ação. Para que ocorra a ação comunicativa é necessário que os sujeitos estabeleçam uma relação interpessoal. Para Habermas, todas as pessoas são capazes de participar de interações que nos ajude a estabelecer acordos e objetivos comuns.

Esta teoria de Habermas inclui muitas contribuições para a organização das relações humanas com base no *diálogo* e no *consenso*, pois, segundo ele, todas as pessoas são capazes de linguagem e ação.

A teoria da ação comunicativa serve para indicar a necessidade de refletir sobre que tipo de processos comunicativos conduz a um tipo de ação ou outra. Ou seja, os diálogos produzem ações transformadoras que aumentam a igualdade educativa e também muitas vezes cortam a liberdade da comunidade educativa e aumentam as desigualdades escolares e sociais.

Habermas (1987) em sua *teoria da ação comunicativa* faz referência ao conceito de mundo da vida. Afirma que conhecimentos tácitos e as experiências comuns permitem que os indivíduos se comuniquem entre si para alcançar o entendimento mútuo e coordenar suas ações por meio de um processo interativo (AUBERT, et al., 2008, p. 77).

A racionalidade é entendida por Habermas mais como uma forma em que as pessoas utilizam o conhecimento do que uma forma como o adquirem. A racionalidade instrumental é aquela pela qual as pessoas utilizam seus conhecimentos como instrumento para alcançar uma meta. E a racionalidade comunicativa é aquela na qual se utiliza o conhecimento para chegar a um entendimento e um acordo sobre como fazer algo. As racionalidades não estão opostas, já que a racionalidade comunicativa também inclui a dimensão instrumental. A diferença delas é que na racionalidade instrumental os objetivos são traçados do individual para o coletivo; já na racionalidade comunicativa as pessoas juntas têm poder de decisão, estabelecem acordos e traçam metas para sua comunidade (HABERMAS, 1987).

De acordo com Habermas (1999), nosso saber se constrói a partir de proposições e juízos, unidades elementares que podem ser verdadeiras ou falsas, em virtude de sua estrutura posicional. O saber tem indefectivelmente uma natureza linguística – isso é o que chamamos de *racionalidade epistêmica do saber* (HABERMAS, 1999, p. 103).

O uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para expressar as intenções de um falante, mas também para representar estados de coisas (ou supor sua existência) e para estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa (Ibid., p.107).

Ainda de acordo com o filósofo, segundo Aubert et al. (2008, p. 99), a capacidade de linguagem entre as pessoas se faz possível por existir entre elas um diálogo intersubjetivo que, quando guiado para o entendimento, conduz a consensos que levam as pessoas atuarem em sua realidade. Tal conexão entre linguagem e ação é um aspecto essencial da teoria da ação comunicativa que tem importantes implicações para o ensino. . Não é possível separar a linguagem da ação porque enquanto nos expressamos, ao mesmo tempo atuamos no mundo.

Os Grupos Interativos se orientam por pretensões de validade no momento em que, partindo do diálogo que se estabelece entre membros do grupo e pessoa voluntária, resolvem-se tarefas aceitando a igualdade de todas as contribuições por meio da validade de argumentos e não pelo “poder” de quem os emite.

Uma vez que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação - tanto os familiares, pessoas voluntárias sem conhecimentos acadêmicos - podem atuar comunicativamente, levando em consideração todas as interações (seja nos grupos dentro da sala de aula, no bairro, seja na comunidade de aprendizagem); podem contribuir com seus conhecimentos e opiniões e participar de todas as decisões coletivamente. A racionalidade comunicativa combina-se com a instrumental na medida em que existem os mesmos acordos, e fins educativos são pensados juntos com as diferentes pessoas.

Isto significa dizer que todas as pessoas podem aprender em qualquer entorno, pois todos(as) nós partimos das mesmas capacidades, que vão tomando forma progressivamente por meio das interações em diversos contextos sociais e culturais. De acordo com Aubert et al. (2008, p. 95), qualquer pessoa, independente de sua formação acadêmica, nível socioeconômico, cultura, etc, pode participar de diálogos orientados para o entendimento por meio de consensos.

Os estudos de Habermas contribuem para a elaboração de uma teoria explicativa do mundo atual. Ele defende a ideia de que todas as pessoas adultas são capazes de linguagem e ação, ainda que tenham de aprender a estabelecer suas ações a partir de outra perspectiva da razão. O autor entende que o indivíduo adulto pode estabelecer um processo de comunicação pautado não mais na racionalidade técnica, mas na racionalidade comunicativa, e afirma que esta viabiliza uma construção mais humana do mundo.

Das contribuições de Habermas, pode-se depreender que a natureza interativa das competências e das aprendizagens básicas situa-se no eixo da prática educativa e nos processos de interação social como o diálogo, nos quais as pessoas constroem significados. Conforme Rios (2006), a ideia de competência está associada ao “saber fazer bem”, ou seja, nos remete às duas principais funções da prática educativa: a técnica e a política.

No mesmo sentido, a teoria da Modernização Reflexiva de Beck(1998) e Giddens (1995) confirma que a reflexão, assim como o diálogo, apresenta-se como um elemento determinante em nossa vivência social e individual, uma vez que contribuem para desenvolver perspectivas e práticas transformadoras dirigidas pelos projetos reflexivos das pessoas.

Giddens e Beck, na teoria da estruturação, indicam que as estruturas não surgem do nada, mas sim que somos nós os sujeitos que as criamos nas nossas relações.

Para Giddens (1995) a estrutura e ação humana (“agência humana”) são interdependentes, ou seja, indica como nós, pessoas e também seus coletivos, temos capacidade de incidir nessas estruturas e da mesma forma transformá-las.

2.2. Contribuições do campo da Psicologia

O campo da psicologia também contribui de maneira significativa para apoiar as bases teóricas da perspectiva dialógica.

Neste campo, encontramos o conceito do *interacionismo simbólico* de Mead, do qual alguns aspectos foram reconsiderados no novo contexto social e cultural e ampliados por Bruner (AUBERT et al., 2008, p.110).

George Hebert Mead, em seu conceito de *interacionismo simbólico*, nos fala de como o significado das realidades se dá por meio da interação social, onde a linguagem tem um papel muito importante. O autor entende o gesto como ato social. Para ele, o gesto pode ser uma expressão das emoções ou pode também ser uma expressão de uma ideia. Desta forma, *a conversação de gestos é o começo da comunicação e por sua vez está relacionada com a significação*. Conforme Mead, o gesto como ato social é um estímulo para outros indivíduos, já que “provoca reações nos outros e estas reações, por sua vez, se convertem em estímulos para a readaptação para que o ato social em si possa ser efetuado” (MEAD, 1973, p. 87).

O processo social relaciona reações de um indivíduo com gestos de outro, enquanto as significações destes é responsabilidade do surgimento e existência de novos objetos na situação social. A reação do organismo ao gesto do outro, em qualquer ato social dado é uma significação deste gesto, e também, um sentido, pois se refere a um ato social.

Mead (1973) supera a oposição indivíduo-sociedade. Para o autor, a sociedade está dentro do indivíduo em forma de “mim”. Segundo ele, a pessoa e os significados que dá a suas ações e a sua realidade têm origem social, pois, a interação social é a origem da pessoa e do contexto onde está inserida, onde se desenvolve.

Uma das principais contribuições de Mead é o conceito de pessoa. O autor entende a pessoa como uma construção social a partir das experiências que tem com os outros. Para ele “(...) a pessoa é essencialmente uma estrutura social e surge na experiência social. (...) é impossível conceber uma pessoa sem considerar a experiência social” (MEAD, 1973, p. 172).

Mead explica que a pessoa, entendida como processo social, se desenvolve mediante duas fases distintas: o *eu* consciente e o *mim* social (MEAD, 1973, p. 202).

O eu é uma reação do organismo com relação às atitudes dos outros; e o mim diz respeito a uma série de atitudes organizadas dos outros que acaba assumindo para si mesmo. As atitudes dos outros constitui o mim organizado, e conseqüentemente, o eu (MEAD, 1973, 202).

O *mim* incorpora em nós as atitudes dos demais, ou seja, do grupo social ou comunidade a qual pertencemos. Essas atitudes da comunidade ou do grupo social constituem para Mead o conceito do *outro generalizado*. O conceito do outro generalizado, segundo Mead, significa que nenhuma pessoa é um organismo individual, mas sim que o desenvolvimento da pessoa completa necessita do coletivo, ou seja, necessita da adoção das atitudes do grupo social organizado ao qual pertence, que para Mead se dá mediante a conversação:

O processo de relacionar o próprio organismo com os outros por meio das interações, constitui a pessoa na medida em que é internalizado a conduta de homem com a conversação do *eu* e do *mim* (MEAD, 1973, p. 206).

Para Mead, a interação entre as pessoas é o centro da criação dos significados. Ele entende que a construção de pessoa tem uma grande importância tanto para a aprendizagem

como sua própria constituição (pessoa no mundo), quanto para a constituição de pessoa aprendiz.

Desta forma, é possível considerar que assim como as experiências vindas da comunidade, a experiência da escola também possui um papel muito importante sobre as pessoas, pois a formação recebida por meio dela tem impacto direto nas interações com outras pessoas. E, desta forma, entendemos que se as atitudes dos demais, *outro generalizado*, se incorporam em nós por meio do mim e nosso eu reage frente a elas, as atitudes e expectativas dos demais são muito importantes para nós, pois muitas vezes as pessoas e suas atitudes servem de modelo em nosso processo de desenvolvimento (MEAD, 1973).

Bruner, por sua vez, segundo Aubert et. al. (2008, p. 118-119), entende a educação como um processo dialógico, a partir do qual a criança aprende a construir conceitualmente o mundo com o apoio da pessoa adulta. Por meio da educação, este autor entende que as crianças se apropriam da cultura num processo interativo em que o(a) professor(a) proporciona uma espécie de “andaime”, facilitando a aquisição das ferramentas culturais necessárias à convivência nas atividades e espaços sociais.

Bruner dá considerável importância à interação da aprendizagem. Segundo ele: “Por meio da interação com os outros é que a criança aprende a cultura e concebe o mundo” (BRUNER, 1997, p. 38). O autor afirma que o conhecimento surge da interação. Neste sentido, aborda também a negociação interpessoal como uma espécie de acordo feito entre as pessoas, com a finalidade de construir o significado de um acontecimento. Assim, a aprendizagem aparece como um processo ativo onde os aprendizes, a partir de informações e conhecimentos anteriores, constroem novas ideias.

Além das contribuições dos autores já mencionados acima, representantes do campo da psicologia, outros autores da abordagem histórico-cultural também possuem conceitos que contribuem de maneira significativa para o presente trabalho. São eles: Wells, Rogoff, e Vygotski e também Leontiev, que apesar não ter sido escolhido para fazer parte da composição da perspectiva dialógica, construída pelo CREA, apresenta conceitos importantes que nos servem para suporte teórico neste trabalho.

Barbara Rogoff é uma das autoras da abordagem histórico-cultural que estuda o desenvolvimento infantil e afirma que o desenvolvimento cognitivo nas crianças ocorre de forma inseparável do meio social. Para Rogoff (1993), todos os indivíduos estão imersos em

seu contexto social e cultural, porque todos(as) vivem e convivem com outras pessoas e, assim, estabelecem diferentes interações.

Segundo a autora, se queremos conhecer melhor o indivíduo devemos considerar a subjetividade de cada um(a) e entender que as pessoas vivem uma relação de *interdependência indivíduo-meio*. Isto significa que não é possível analisar nem o indivíduo nem o meio social de forma separada. É preciso levar em conta um e outro, pois o significado das ações de um está diretamente relacionado às ações do outro.

Rogoff (1993) entende a intersubjetividade como algo inerente à natureza humana, pois tal comunicação já se estabelece desde o útero materno. Segundo ela, a interação com outras pessoas apóia as crianças no seu desenvolvimento, guiando sua participação em diferentes atividades, além de ajudar a compreender novas situações e a solucionar problemas. Isso é o que a autora chama de *participação guiada*.

Na teoria de Alexei N. Leontiev (2001; 1983), psicólogo soviético, a mediação aparece como elemento central na constituição do ser humano. Ele entende que o sujeito se apropria da produção histórica e social da humanidade, agindo sobre a realidade de forma mediada por meio de instrumentos e signos produzidos culturalmente.

O principal conceito proposto por Leontiev (1983) diz respeito à *atividade*. Este teórico explica que nos seres humanos existem dois tipos de atividades, intimamente relacionadas: a atividade teórica interna e a atividade prática externa.

Para o autor, o que difere uma atividade da outra é o seu motivo. E este motivo, que de maneira geral impulsiona o sujeito a desenvolver uma determinada atividade, pode ser tanto externo (como ideal), quanto dado, existente apenas na ideia (como imaginação).

Essas *atividades*, de acordo com Leontiev (1983, p. 68), são processos de origem psicológica e se apresentam caracterizados como uma espécie de objetivo que estimula o sujeito a executar algo desejado, ou seja, um *motivo*. Para Leontiev, um sujeito só se encontra em atividade quando o objetivo coincide com o motivo de sua atividade.

Leontiev (1983) afirma que são as condições objetivas da realização da atividade que determinam quais serão os instrumentos utilizados pelo sujeito, e quais ações e operações este sujeito deverá desenvolver neste processo de objetivação de um resultado pretendido.

Desta forma, é possível entender que a *atividade*, a qual Leontiev se refere, diferencia-se da ideia de *ação*, porque a *atividade* pressupõe uma dimensão teórica e uma

dimensão prática. Na dimensão teórica, Leontiev explica que podemos identificar o motivo, o objetivo, o plano para a ação, a escolha de instrumentos, etc. Na dimensão prática, é possível perceber as ações concretas, as operações realizadas.

Na *atividade*, existe um movimento constante de transformação. Se uma determinada atividade perde o motivo, ela se transforma em ação. Porém, se uma ação adquire um motivo que de certa forma a direciona, ela se transforma em atividade. Também existe a possibilidade de uma ação ser apenas um procedimento dentro de outra ação vinculado a outra atividade. Quando ocorre isso, Leontiev (1983) diz que a ação se converte em operação.

Outros importantes conceitos que estão presentes na teoria de Leontiev (1978) e aparecem para fundamentar a compreensão da constituição psicológica do ser humano são: *significado e sentido*.

Para Leontiev (1978), o homem constitui-se na atividade humana, atividade esta dialeticamente interna e externa, a qual sempre ocorre de forma mediada e significada, pois, uma vez que o sujeito age sobre a natureza de forma mediada, consegue operar signos e instrumentos – resultados das construções históricas e sociais.

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada em um vetor sensível (...). É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. Sua esfera das representações de uma sociedade, sua ciência, sua língua, existem enquanto sistemas de significação correspondentes (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Leontiev (1983, p. 225) afirma que dentro da perspectiva histórico-cultural, a *palavra* não possui apenas um caráter semiótico. Ela é entendida como uma forma de “cristalização da experiência social, da práxis social da humanidade”.

Desta forma, o teórico reforça que é por meio da significação – experiências das gerações precedentes – que ocorre a constituição histórica e social do homem. Segundo Leontiev (1983, p. 225), “a significação é a forma pela qual um homem determinado chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada”.

Para Leontiev (1978), é na atividade que o sujeito vai construindo sentido pessoal por meio das significações sociais. Desta forma, “o sentido é antes de tudo uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”.

O conceito de sentido para Leontiev (1978) está sempre relacionado ao motivo, ao objeto ao qual suas ações estão direcionadas. Assim, o autor deixa claro que não é possível ensinar o sentido de algo. Isso porque o sentido só é atribuído pelo sujeito durante o

desenvolvimento da atividade, durante percurso da própria vida, ou seja, o sentido para Leontiev (Ibid.) pode ser entendido em unidade com a significação.

Ao entendermos que sentido e significação são conceitos que podem ser construídos na unidade a partir de uma determinada realidade, conseqüentemente entendemos que o espaço escolar além de ser um *lócus* bastante apropriado para favorecer o desenvolvimento de tais conceitos, deve trabalhar para garantir que exista também unidade entre educação e ensino (LEONTIEV, 1978).

Desta forma, quando o espaço escolar proporciona, trabalha e educa para que haja sempre trabalhos colaborativos, contribui muitas vezes para a transformação das relações, possibilitando que as pessoas desenvolvam redes de apoio e solidariedade. Isso porque, quando as ações são planejadas coletivamente, configuram-se para o sujeito em respostas significativas às suas necessidades.

A escola deve ter como meta maior a humanização dos sujeitos, deve considerar que eles fazem parte de um processo educativo e que estão inseridos em um determinado contexto social, em uma determinada realidade. Porém, atrelado a esta meta, deve ter claro que sua principal função é garantir também uma formação formal/instrumental. E esta finalidade só pode ser cumprida uma vez que os sujeitos se apropriarem dos “*conhecimentos vivos*”, que nos fala Leontiev (1983, p. 246). Conhecimentos esses construídos por meio da mediação das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo.

Essa concepção nos permite visualizar que nos Grupos Interativos, os participantes incorporam a ideia da existência das capacidades universais e podem trabalhar conjuntamente porque todos têm capacidade para aprender e se beneficiar do trabalho dos demais.

Apesar das inúmeras contribuições que diferentes autores da abordagem histórico-cultural, proporcionaram para a construção da perspectiva dialógica, e de modo particular as contribuições de Leontiev, o grupo do CREA afirma que o autor que mais se destaca dentro dos estudos da abordagem histórico-cultural é Vygotski, pois seus estudos sobre processos psicológicos superiores tomam a interação comunicativa como aspecto central no desenvolvimento da aprendizagem (AUBERT et al., 2008, p. 108).

Como já foram apresentadas no capítulo um, as funções psicológicas de ordem superior são para Vygotski relações sociais que foram internalizadas em um processo mediatizado pela linguagem. Desta forma, a teoria histórico-cultural da aprendizagem explica

a criação do conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade, tornando-se mais tarde subjetivo (VYGOTSKI, 1982).

Vygotski acredita na capacidade universal da linguagem das pessoas. Segundo ele, existe uma relação dinâmica entre linguagem e ação e, portanto, as crianças inicialmente necessitam falar para resolver tarefas práticas. É o que ele chama de unidade de percepção, fala e ação. Para ele, a linguagem e a ação são parte da mesma função psicológica complexa, tanto é que quanto mais difícil for a tarefa que a criança tem para realizar, maior também será a necessidade que ela terá em falar. Ainda, segundo o autor, a linguagem acompanha a atividade prática e desempenha também uma função específica em sua realização (VYGOTSKI, 1982).

A conexão entre ação e resolução de problemas para Vygotski é um conceito de inteligência prática, ou seja, aquela inteligência pela qual aprendemos coisas enquanto as fazemos.

Vygotski (1998) afirma que a principal diferença existente entre os conceitos de signo e instrumento diz respeito ao tipo de atividade que o ser humano desenvolve:

A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de a atividade interna ser dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKI, 1998, p.72-73)

Este teórico atribui a mesma importância tanto para o contexto histórico-cultural, quanto para a interação social no desenvolvimento das diversas competências linguísticas e intelectuais de cada pessoa, já que “a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas” (VYGOTSKI, 1979, p. 139).

Nesta perspectiva, podemos entender que a aprendizagem a partir da interação com outras pessoas se dá na zona de desenvolvimento proximal e, por sua vez, nos mostra a importância de possibilitar que nos Grupos Interativos os alunos(as) trabalhem juntos e também com outras pessoas além da professora, do professor, pois o que podem aprender com a ajuda do outro é muito maior do que aprenderiam com apenas uma pessoa ou sozinhos(as).

A interação existente nos Grupos Interativos assume a capacidade humana de transformação do contexto. Muitas vezes, o contexto onde vive o sujeito não possibilita as condições necessárias para aprender e se desenvolver. Por isso, a escola tem papel fundamental na vida de sua comunidade escolar, pois a escola deve fazer as devidas transformações que permitam melhores condições de aprendizagem de seus alunos(as). Por exemplo, introduzir mais recursos em forma de voluntários(as), pois isto possibilitará um enriquecimento do contexto e da aprendizagem, principalmente para aqueles(as) alunos(as) que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem.

2.3. Contribuições do campo da Pedagogia

A *teoria da Dialogicidade* de Paulo Freire indica que a comunicação é necessidade ontológica do ser humano e para isso é preciso lutar para vencer as situações de desigualdades.

Paulo Freire foi um dos pedagogos mais importantes do mundo educativo. Sua obra é muito extensa e trata de temas diversos do âmbito educacional. Freire supera os critérios estruturalistas, pois compreende e defende que a ação humana está condicionada pela estrutura, mas não é determinada por ela. Ele também se opõe à visão pós-moderna do mundo porque entende que tal visão não contribui com nenhum tipo de transformação das desigualdades sociais. Freire é contra a crítica pela crítica. Freire acredita em um trabalho aonde a denúncia vem sempre com um anúncio, ou seja, a crítica deve ser feita juntamente com uma possível solução do problema. O autor em todo seu trabalho como educador lutou por defender uma educação transformadora.

Sua teoria aposta em uma educação que seja ferramenta de transformação social das e com as pessoas e de seu contexto. Para ele, o diálogo não é apenas um instrumento de ensino, mas uma exigência do ensino para transformar as partes (educador e educando). A educação não é unidirecional, pois todas as pessoas participam do processo educativo, são ativas neste processo e todas têm capacidade de transformação.

Freire, em seus estudos, elabora e aprofunda um conceito próprio de dialogicidade, mostrando que sua concepção de educação está voltada para a liberdade de todos os seres humanos, liberdade esta de poder compreender o mundo em que estão

inseridos(as), de atuar nele e de ter consciência crítica sobre o que lhes acontece (FREIRE, 1987; 1997).

Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores(as) e educandos(as), concebendo ambos como sujeitos do processo de construção do conhecimento visando a transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Segundo ele, a dialogicidade é a essência da educação, onde educador e educando crescem juntos, porque “ninguém educa ninguém, ninguém a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.68).

Freire, ao teorizar o conceito de dialogicidade, chama-nos a atenção para algumas considerações a respeito do diálogo. Freire explica que o diálogo é um fenômeno humano e que pode ser entendido como ele mesmo: *a palavra* (FREIRE, 1987, p. 77).

De acordo com Freire, estamos continuamente em diálogo com o mundo e neste processo nos criamos e recriamos. Para ele, a dialogicidade não se reduz a um simples método ou em uma estratégia educativa. A dialogicidade a que Freire se refere é uma exigência da natureza humana e também uma reclamação a favor da opção democrática do educador(a) (FREIRE, 1987, p. 79;83)

Freire não pensa a interação em termos de “sujeito-professor(a)” que transforma os “objetos-alunos(as)”, mas em comunidades educativas que aprendem coletivamente por meio do diálogo de cada uma das pessoas que participam e contribuem com a diversidade de sua própria cultura. A educação, na concepção comunicativa, há de contemplar a voz de todas as pessoas implicadas no processo educativo (FREIRE, 1997).

A proposta pedagógica de Freire, pautada no diálogo, contrapõe-se essencialmente à abordagem tradicional e à abordagem comportamentalista. Para Freire, o processo educativo, cuja relação se estabelece de forma verticalizada, é uma concepção estruturada em um sistema de ensino baseado na *educação bancária*, ou seja, uma educação que se caracteriza pelo fato de ‘depositar’ no aluno(a) conhecimentos, informações, dados, fatos, etc. (FREIRE, 1987, p.62).

Freire defende uma educação cuja relação de ensino-aprendizagem se estabeleça de forma horizontal, uma educação libertária, problematizadora:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Em seu livro “*Pedagogia da Autonomia*”, Paulo Freire centra atenção na questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos. Afirma que não há docência sem discência, que é preciso ficar claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Para ele, “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”, e quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Dessa maneira, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (FREIRE, 1997, p. 52).

Assim sendo, o ato de ensinar exige *rigoriedade metódica*, uma vez que não basta uma análise superficial do objeto ou conteúdo; é preciso curiosidade, humildade e persistência para o desenvolvimento de uma consciência crítica; exige *pesquisa*, pois para Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Ensinar também exige *respeito aos saberes dos educandos*, visto que o “pensar certo” coloca ao professor o dever de respeitar os saberes que os educandos construíram na prática comunitária. Além disso, lhes dá a obrigação de discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes (FREIRE, 1997, p. 33).

Ensinar exige criticidade, pois há uma superação da curiosidade ingênua, uma vez que ela se critica e se transforma em curiosidade epistemológica, aproximando-se dos achados com maior exatidão; exige estética e ética. Para Freire, a prática educativa deve ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza, uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. “*É que todo pensar certo é radicalmente coerente*”. Assim, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, pois o pensar certo não é anterior ou separado do fazer certo.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Na formação permanente dos professores, refletir sobre a prática é um momento fundamental. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1997, p. 43-44).

Ao passo que nos assumimos como seres históricos e sociais, ou seja, ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva e de amar, nos assumimos também como sujeito, porque somos capazes de nos reconhecermos como objeto. Porém, a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1997, p. 46).

Mas se ensinar não é transferir conhecimento, também exige consciência do inacabamento, pois o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento”. Assim, não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E exige o reconhecimento de ser condicionado, mas não determinado.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1997, p. 58).

Ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando, pois o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros; exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Exige apreensão da realidade, visto que nós homens e mulheres somos os únicos capazes de apreender, enquanto uma aventura realmente criadora; exige alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, e que somos impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, enquanto ensinar seja uma especificidade humana e que portanto exige segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento, pois não é possível ser professor sem me pôr diante dos alunos e sem revelar minha maneira de ser e de pensar politicamente (FREIRE, 1997, p. 66).

Assim, de acordo com Paulo Freire, é preciso entender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que, portanto, exige liberdade e autoridade, exige tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, estando disponível para o diálogo e querendo bem aos educandos (Ibid.).

Para este autor, o ensino implica, necessariamente, a aprendizagem. O indivíduo é um ser condicionado, mas não determinado, é um ser cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento, um ser de possibilidades. Assim, o conhecimento é construído e produzido na relação dialógica *com* o outro e não *sobre* ou *para* o outro. O conhecimento é construído a partir do exemplo prático da teoria (práxis), a partir de uma realidade histórica, a realidade da luta dos oprimidos.

Freire entende o diálogo como algo inerente à natureza humana e mais do que isso, algo que representa possibilidade de reivindicação de opções democráticas.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) desenvolve a Teoria da Ação Dialógica, que assim como Habermas define na Teoria da Ação Comunicativa, explica a existência das ações dialógicas, orientadas ao entendimento e a libertação, frente aquelas que negam a possibilidade de diálogo e favorecem a reprodução do poder.

De acordo com as ideias dos autores apresentadas na perspectiva dialógica, fica claro que a educação é resultado do desenvolvimento histórico-cultural, social e político e devido às interações que as pessoas estabelecem umas com as outras é que estas se constituem e se desenvolvem. A aprendizagem é algo que se separa do contexto social, portanto:

A educação não pode separar-se do contexto porque o ensino e a aprendizagem tampouco aparecem de forma independente na pessoa. Assim, não podemos separar o ensino que tem lugar no centro educativo do contexto social e cultural das crianças, de suas famílias, dos diálogos com estas pessoas, as interações com seus amigos e amigas etc. (AUBERT et al., 2008, p.131).

O mesmo nos diz Vygotski sobre este tema. Para o autor, o ensino e a aprendizagem também não podem separar-se do entorno histórico-cultural do indivíduo. Para ele, o ensino em si é um processo cultural, que está conectado com a vida em todos os sentidos. Todo individual foi antes social, pois segundo Vygotski, os significados não são criados individualmente. O significado e o sentido surgem das relações sociais (VYGOTSKI, 2008).

Conforme o autor, a partir do momento em que as crianças nascem, elas já aprendem a estabelecer relações com as pessoas adultas e por meio de costumes, hábitos, as crianças vão aprendendo com pessoas adultas a viver em uma determinada cultura.

Vygotski (1983) explica que a interação social na aprendizagem é a marca da distinção entre dois tipos de processos. Por um lado estão os processos elementares do desenvolvimento (de origem biológica) e, por outro, as funções psicológicas superiores (de origem histórico-cultural).

Com relação a Habermas e Freire, ambos sempre muito criticados de utópicos, respondem às críticas reafirmando que participar e lutar pela causa do projeto dialógico não é uma conjectura, mas sim um reflexo das práticas dialógicas que as pessoas já estão desenvolvendo na vida cotidiana, em seu dia a dia.

Habermas acredita que, por meio da socialização vivenciada nas diversas interações sociais, por meio do diálogo intersubjetivo, são criados os significados. Tudo o que é subjetivo foi antes intersubjetivo e se originou na relação com outras pessoas, no mundo social.

Freire defende que a educação não é uma forma de comportamento natural e inata, mas sim determinada por um processo histórico-cultural centrada na *interação* entre os indivíduos. “(...) Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69).

Tanto Vygotski quanto Freire apresentam um enfoque dialético para a compreensão da história humana, onde pessoas e natureza influenciam mutuamente, mas também onde as pessoas podem modificar o entorno delas para transformar suas condições de vida.

Ao mesmo tempo em que é possível admitir a influência da natureza sobre o homem, a aproximação dialética demonstra que o homem, por sua vez, modifica a natureza e cria, por meio das mudanças que provoca nela, novas condições naturais para sua existência (VYGOTSKI, 1979, p. 98).

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu (...). O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (...). O homem não é, pois, um homem para a adaptação (...). O homem deve transformar a realidade para ser mais (...) (FREIRE, 1979, p. 30).

Outro importante elemento que se destaca na teoria de Freire, e que também está em comum acordo com a teoria de Vygotski, diz respeito ao reconhecimento da capacidade de ação que todas as pessoas têm para a transformação de seu contexto. Freire acredita na capacidade de transformação do contexto e entende isso como resultado da ação humana.

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (...). O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Para esses autores, o contexto não determina totalmente a condição das pessoas, mas as pessoas podem transformar o próprio contexto quando têm ferramentas para fazê-lo.

Assim sendo, uma possível forma de transformação pode se iniciar por meio do encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula. Com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a formação mais ampla das crianças e dos jovens que frequentam a escola.

O professor, ao se colocar diante da classe como interlocutor dos alunos no processo de construção do conhecimento, adota uma postura de compreensão da sala de aula, ou seja, passa a construir uma relação dialógica com os alunos, compondo, assim, um grupo social e interativo. O estabelecimento do diálogo entre professor e alunos possibilita o surgimento de um relacionamento interpessoal, favorecendo a melhoria da aprendizagem dos alunos. O professor não pode perder de vista a compreensão de que sua tarefa vai além da transmissão de conteúdos; ela se destina a auxiliar no crescimento dos sujeitos sob sua responsabilidade (FREIRE, 1995, p.136-137).

Freire acredita na educação e acredita na força que a pedagogia tem para ajudar a superar as situações de opressão, com a finalidade de se garantir a igualdade entre as pessoas por meio do diálogo.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se disser a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 1987, p. 78).

Assim, a dialogicidade, proposta por Freire, apresenta-se como meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e recriar sentido para a vida. De acordo com Freire:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Embora, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível de vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo (FREIRE, 1995, p. 74).

Além do fato desses dois autores apresentados neste capítulo fundamentarem as bases dialógicas da aprendizagem, é possível perceber que suas teorias podem se complementar e serem articuladas.

Por estar de acordo com tal teoria e acreditar que a transformação é possível, faço uso dos conceitos dos autores desta abordagem para fundamentar teoricamente a análise dos dados desta pesquisa coletados durante o trabalho de campo.

Considerando também o fato de que o eixo central deste estudo investigativo – Grupos Interativos – se concentra em dois principais conceitos teóricos: *interação* e *diálogo*, a teoria de Vygotski e de Freire tem especial papel neste trabalho e nos ajudam a fundamentar os conceitos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa. O motivo disso se deve ao fato de que a prática de Grupos Interativos se pautar em interações sociais com base no diálogo.

Ao nos referirmos à palavra diálogo, estamos recorrendo ao conceito de diálogo igualitário⁹. O diálogo igualitário pressupõe a inteligência cultural¹⁰ dos sujeitos presentes na comunicação, que se dispõem a dialogar para se compreenderem e não para fazerem exercício de poder, segundo o papel social que desempenham. O que não se aceita é que nenhuma pessoa queira impor a sua ideia como válida, já que para este conceito não cabe aceitar que se estabeleça nenhum tipo de relação de poder. No que se refere ao papel do professor, este jamais deve impor aos alunos “sua verdade” como única (FLECHA, 1997, p.14).

No diálogo igualitário aprendem ambos, alunos/as e professores/as, pois dentro dessa concepção todas as pessoas constroem suas interpretações com base nas contribuições desses argumentos. Nesta relação de ensino nada é posto como fim, mas sim como meio, para futuros questionamentos.

⁹Diálogo Igualitário: um dos princípios da aprendizagem dialógica (conceito criado pelo CREA). Tal conceito entende que em qualquer tipo de interação (relações sociais) todas as pessoas devem ser respeitadas igualmente; não se aceita que nenhuma pessoa queira impor a sua ideia como única. Todas as ideias devem ser ouvidas e respeitadas, mesmo que discordemos dela (FLECHA, 1997, p. 14).

¹⁰Inteligência Cultural: conceito criado pelo CREA. Entende-se que todas as pessoas têm inteligência cultural, pois, ao longo dos anos, aprendemos muitas coisas de diversas maneiras. Este conceito garante que todos nós podemos participar de um diálogo igualitário, porque considera que toda e qualquer pessoa é capaz de desenvolver habilidades que possibilitam compreender a realidade e assim poder comunicá-las aos outros (FLECHA, 1997, p. 20).

Muitas escolas na Espanha estão desenvolvendo trabalhos na perspectiva dialógica pautada nos autores aqui abordados e, mais recentemente, escolas do Brasil e do Chile também o vem realizando. Trata-se da transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, atualmente, em São Carlos, há três escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem e onde é realizada a prática de Grupos Interativos. Uma destas escolas foi selecionada para a realização deste estudo. Escola Municipal de Educação Básica, ela está localizada em um bairro de periferia urbana da cidade de São Carlos.

No próximo capítulo será apresentado a origem das Comunidades de Aprendizagem e suas bases teóricas, bem como as fases e postulados do projeto utilizadas para a implementação do mesmo.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DIALÓGICAS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA AULA

As interações transformadoras contribuem para que as pessoas e os grupos saiam das condições desiguais em que se encontram transformando o seu contexto.

(CREA, 2008)

Este capítulo primeiramente irá abordar o programa Comunidades de Aprendizagem, apresentando sua origem e suas bases teóricas, bem como, o processo da implantação e sua consolidação. Em um segundo momento irá tratar da proposta educativa de Grupos Interativos – objeto de estudo desta pesquisa. E posteriormente irá apresentar a metodologia que guiou esta pesquisa, descrevendo todos os passos utilizados para a realização deste estudo.

No atual momento, a escola tem como responsabilidade desenvolver formas de proporcionar uma educação que garanta qualidade de aprendizagem para todos poderem se movimentar e lutar na sociedade da informação. Assim, a educação tem que ser pensada como um conceito que ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, já que o conhecimento se constitui com muita rapidez e as fontes de aprendizagem estão bastante diversificadas. Para isso, necessitamos da participação de toda comunidade na organização pedagógica.

Assim, não existe uma única forma ou um único modelo de educação, um único modelo de ensino escolar, nem o professor especialista é o seu único praticante. O espaço da escola pode ser repensado, revisto, reorganizado. Muitos são os agentes educativos de uma escola, quando pensamos que a responsabilidade educacional deva ser compartilhada, onde todos(as) possam contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos(as), de forma igualitária, respeitando as diferenças.

De acordo com Aubert et al. (2008, p. 101), na sociedade da informação a aprendizagem das crianças depende ainda mais de suas interações, as que têm na sala de aula com seus colegas e professores(as), as que têm em casa com a família e responsáveis e com todas as demais interações que têm com outras pessoas adultas da comunidade, na diversidade dos espaços que frequenta. Para Aubert et al. (Ibid.), quando estas interações são articuladas, obtêm-se melhores resultados no que diz respeito ao desenvolvimento, à aprendizagem da criança.

A partir desta necessidade, de se pensar uma escola que atenda a demanda para a vida no atual contexto e que possa superar as limitações teóricas encontradas nas demais abordagens - ajudando a superar os índices de fracasso escolar, garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos - é que estudos e trabalhos foram desenvolvidos pelo CREA, para formular uma abordagem teórica educacional.

Desses trabalhos, surgiu a proposta de transformar escolas em Comunidades de Aprendizagem e, nela, diferentes práticas dialógicas¹¹ tais como os Grupos Interativos, que serão apresentadas a seguir.

3.1. As Comunidades de Aprendizagem: um projeto social e cultural gerador de práticas transformadoras e educativas

Falar de Comunidades de Aprendizagem é falar de um projeto que desenvolve ações e práticas educativas com a finalidade de superar o fracasso escolar e todos os problemas de convivência existentes no espaço escolar (GARCIA, 2004, p.167).

O programa Comunidades de Aprendizagem foi criado com base nas experiências educativas de três programas desenvolvidos inicialmente em escolas dos Estados Unidos: School Development Program (Programa de Desenvolvimento Escolar), Accelerated Schools (Escolas Aceleradas), Success for All (Êxito Escolar para Todos e Todas) que apresentavam resultados significativos na superação do fracasso escolar e em favor de uma convivência respeitosa e solidária (GARCIA, 2004).

Com o intuito de dar respostas à ineficácia da escola tradicional e ao distanciamento existente entre a escola e a família, de modo particular nos bairros populares com maior índice de fracasso escolar, o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona – Espanha, criou o programa Comunidades de Aprendizagem com base nestes programas escolares dos Estados Unidos.

¹¹ Biblioteca Tutorada, Tertúlia Literária Dialógica, Tertúlia de Artes, Inclusão Digital, Formação de Familiares, entre outras, são atividades diversificadas que acontecem em uma Comunidade de Aprendizagem com a colaboração de pessoas voluntárias (agentes educativos: professores/as, alunos/as, pais, familiares, funcionários(as), etc.).

Na Espanha, o projeto surgiu e se efetivou na Escola de La Verneda de Sant-Martí, centro educacional destinado à educação de pessoas adultas, em Barcelona. Esta escola foi criada por meio de um movimento organizado por moradores de bairro, com a finalidade de retomar a democracia depois de terem vivido muitos anos de ditadura franquista. Nela, os participantes criaram junto com seus professores um modelo de ensino mais adequado e respeitoso com as classes populares: as decisões sobre a gestão da escola e do ensino nas aulas são tomadas mediante assembléias. O objetivo maior dessa escola é de oferecer às pessoas adultas o maior contato possível com as atividades relacionadas à educação: formação básica, atividades culturais, atividades sociais (tais como: estímulo à participação, integração social, melhoria do bairro, etc.).

A prática educativa e organizativa da escola de La Verneda de Sant-Martí advém da teoria da ação dialógica de Freire e da teoria da ação comunicativa de Habermas. As teorias desses autores propõem *uma educação que colabora na formação de pessoas livres, democráticas, participativas e solidárias* (ELBOJ et al., 2002, p. 58). Nos anos seguintes, a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem se estendeu a escolas de ensino fundamental, educação infantil e ensino médio, na Espanha. Atualmente, o trabalho de Comunidades de Aprendizagem vem sendo desenvolvido na Espanha, Brasil e Chile.

De acordo com ELBOJ et al. (2002, p. 74-75), à medida que o trabalho de Comunidades de Aprendizagem vai avançando, a transformação vai acontecendo. A ideia dessa transformação de escolas em comunidades de aprendizagem está no fato de não se aceitar a impossibilidade de mudança, tanto das pessoas, quanto das estruturas educativas internas de um centro, ou externas: de um sistema educativo. Portanto, Comunidades de Aprendizagem implica dois tipos de transformação: a transformação social e a transformação cultural. Pretende-se *transformação social* ao se desejar transformar o entendimento que temos a respeito do serviço público; *transformação cultural*, ao se requer mudança de hábitos, de comportamentos habituais dos familiares, dos professores(as), dos alunos(as), ou seja, de toda a comunidade escolar e entorno.

Nesta proposta, o serviço público deixa de ser um lugar de recepção para ser um lugar de gestão pública. Todas as pessoas da comunidade passam a decidir juntas o que querem, o que desejam da escola, visando sempre a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos(as), porque Comunidades de Aprendizagem é também um projeto de centro educativo e de entorno (ELBOJ et al., 2002).

Ainda de acordo com ELBOJ et al., (2002), toda a concepção de participação, de aprendizagem dialógica, de relação com a sociedade, destina-se a qualquer centro educativo, mas na proposta de Comunidades de Aprendizagem prioriza-se o trabalho em centros educativos, em escolas que apresentem dificuldades, que apresentem problemas de maior desigualdade: população de baixa renda que comumente vive à margem da sociedade, que convive com o desemprego e com tantas outras necessidades básicas (saúde, alimentação, etc.), uma vez que o trabalho tem caráter social igualitário.

A transformação que este projeto propõe está pensada especialmente para este tipo de escolas, com a finalidade de romper com as dinâmicas negativas que muitas vezes encontramos nestes espaços. Por meio do trabalho de Comunidades de Aprendizagem é possível se alcançar importantes melhoras quanto ao rendimento escolar dos estudantes e também no relacionamento com o entorno (VALLS, 2000).

Este projeto possui objetivos inclusivos de transformação, caráter comunitário, caráter igualitário, implicando as altas expectativas, ou seja, potencializando o sujeito a aprender (aceleração da aprendizagem) e contribuindo para a superação da exclusão social.

Tal projeto de transformação está fundamentado no conceito de *Aprendizagem Dialógica* (entre outras teorias e práticas reconhecidas pela Comunidade Científica Internacional) que visa alcançar duplo objetivo: o máximo de aprendizagem para os alunos(as) e uma boa convivência entre todos.

A transformação que se propõe não atinge apenas o interior da sala, não acontece apenas no centro educativo. Esta transformação ocorre em toda a comunidade (bairro, cidade) – em relação à escola e em relação a si mesma, enquanto agente educativo. A comunidade educativa e, de modo especial, as famílias, se envolvem na organização e gestão da escola por meio de comissões de trabalho.

Com base nas investigações realizadas pelo CREA, as atuações educativas vão dando melhores resultados no que diz respeito à aprendizagem instrumental e também no que se refere ao convívio, pois as práticas educativas desenvolvidas neste projeto são inclusivas e desta forma superam as práticas segregadoras.

As bases teóricas utilizadas para a realização destas investigações são relevantes e respeitadas perante toda a comunidade científica internacional. De um modo geral, este trabalho visa a:

- Gerar maior diálogo entre todas as pessoas, superando as hierarquias inibidoras do diálogo;
- Superar quaisquer expectativas negativas;
- Transformar as resistências e dificuldades encontradas em soluções, objetivando à superação do fracasso escolar, da violência, de qualquer tipo de discriminação racista ou sexista, no intuito de promover a igualdade entre todos.

Conforme Ferrada (2001), a construção da proposta de Comunidades de Aprendizagem se baseia também em sete postulados da teoria crítica comunicativa da educação que afirmam que:

1. Todos os processos educativos devem promover uma racionalidade comunicativa;
2. A realidade educativa deve ser entendida como um processo sociológico, sem desconsiderar as contribuições provenientes do âmbito psicológico;
3. Deve haver igualdade educativa para os distintos grupos sociais – não permitir homogeneização cultural, mas sim garantir o direito de cada um dos diferentes grupos de participar em igualdade de condições do sistema educativo;
4. A comunicação racional deve ser mediada pela linguagem, valorizando o coletivo e a capacidade humana como bases fundamentais para a transformação social;
5. As atividades pedagógicas devem caminhar junto aos desejos do grupo social para o qual se desenvolve, possibilitando assim a seleção, transmissão e avaliação dos conhecimentos que circulam na escola;
6. A escola ao mesmo tempo em que é reprodutora, é também criadora e transformadora;
7. A incorporação do conceito de crítica em forma multidirecional possibilita proposições, ficando sujeitas a críticas fundamentadas racionalmente.

Mediante a esses postulados, é possível compreender que a formulação da proposta de Comunidades de Aprendizagem e de suas práticas educativas configura um trabalho diferente de outras propostas, pois é um projeto transformador, sua finalidade maior é possibilitar acesso à educação para todos e lutar contra a exclusão social das pessoas no contexto da sociedade da informação.

O programa Comunidades de Aprendizagem tem como meta responder de forma igualitária às necessidades dos coletivos com base na Aprendizagem Dialógica, mediante uma educação participativa de toda a comunidade.

Conforme afirmam Valls (2000), Elboj (2001), Garcia (2004) e Mello (2003), o processo de transformação de uma escola em Comunidades de Aprendizagem envolve oito fases que se dividem em duas grandes etapas: o processo de implantação e o processo de consolidação.

A primeira etapa envolve cinco fases: sensibilização, tomada de decisão, sonhos, seleção de prioridades e planejamento. A segunda fase é composta por três fases: investigação, formação e avaliação.

Antes de dar início à primeira fase do processo de transformação, é importante que a escola se disponha a elaborar um dossiê sobre sua realidade escolar, com o intuito de conhecer melhor as suas particularidades e necessidades. Realizado isso, tem início o projeto.

A seguir, apresentamos as etapas e suas fases.

1ª etapa: processo de implantação

O objetivo desta primeira etapa é conhecer as bases e princípios básicos do projeto de transformação, bem como analisar o contexto social concreto onde a escola está inserida.

Fase de Sensibilização
<p>São realizadas seções iniciais de trabalho com diferentes agentes educativos da comunidade escolar - inicialmente com os/as professores/as para que num primeiro momento possam refletir sobre as mudanças da sociedade atual e sensibilizarem-se com a situação da escola real que temos, dos alunos(as), dos professores(as), dos familiares, etc., bem como as necessidades de mudança do espaço educativo para se discutir as características da sociedade atual.</p> <p>Para que o processo de transformação seja bem sucedido, é necessário que alguns requisitos formulados pelo CREA sejam considerados:</p> <ul style="list-style-type: none">• É recomendado que 90% do corpo docente estejam de comum acordo em desenvolver o projeto na escola;• É solicitado que se estabeleça um acordo entre a equipe gestora da unidade escolar e

a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

- O projeto deve passar pela aprovação do Conselho Escolar;
- A Secretaria Municipal de Educação (SME) ou Diretoria de Ensino (DE) deve dar total amparo ao trabalho (apoando nas questões pedagógicas, estruturais, etc.).
- É importante nomear uma pessoa que assegure uma relação constante entre a SME ou a DE, a escola e os núcleos de investigação (no caso do Brasil, NIASE). Esta pessoa deve dedicar um período de seu tempo exclusivamente para estar na unidade escolar e acompanhar a implantação do projeto (é sugerido pelo menos um dia semanal: manhã e tarde).

Após a realização da sensibilização e formação com os/as professores/as sobre a escola real, do contexto atual e também das bases teóricas e antecedentes que fundamentam o programa Comunidades de Aprendizagem é chegada a vez de se realizar a sensibilização com os familiares, alunos/as, funcionários, colaboradores/as, etc., para que toda a comunidade escolar possa também decidir se quer o projeto.

A sensibilização com familiares é feita de maneira mais compacta quanto aos conteúdos abordados na formação dos professores/as. É importante que os familiares e demais agentes educativos possam também decidir e esclarecer dúvidas a respeito do projeto. Assim como no caso dos professores/as, a maioria deve ser favorável.

Fase de Tomada de Decisão

Para que o projeto aconteça, é necessário que as duas partes, professores e familiares, queiram levá-lo adiante. Caso uma das partes não seja favorável, o projeto deve ser encerrado naquele momento.

Tal decisão deve ser unânime por parte das pessoas envolvidas: equipe da direção, corpo docente, aprovação do Conselho Escolar, aprovação dos familiares, aprovação e apoio da Secretaria de Educação e Cultura.

O tempo estimado para a realização desta fase é de aproximadamente um mês, mas ele pode ser alterado dependendo da necessidade de oferecer tempo e espaço para todos e todas da comunidade.

Fase dos Sonhos

A fase dos sonhos envolve um diálogo aberto e igualitário entre toda a equipe escolar, familiares, alunos/as, funcionários/as e representantes da comunidade. Esta fase

consiste em “sonhar” com uma melhor escola para todas as crianças, famílias, professores/as e para o bairro, pois os sonhos devem ser focados nos seguintes elementos: na melhoria da aprendizagem dos estudantes, melhoria das condições materiais, melhoria e ampliação das atividades educativas (biblioteca, informática, aulas de apoio à aprendizagem dos conteúdos escolares, teatro, artes, idiomas, etc.), participação de mais pessoas na escola e na sala de aula (colaboradores no processo de ensino e aprendizagem), oferecimento de atividades de formação para os familiares e também para os professores/as, etc.

É sugerido que primeiro a fase de sonhos seja realizada com os alunos/as, depois com os familiares e depois com os professores/as. No caso das crianças menores, é sugerido que elas sonhem por meio de desenhos e/ou outras formas manuais que consigam representar a escola que querem. No caso das crianças maiores, elas podem elaborar redações, entrevistas com os moradores do bairro, etc.

No caso das famílias, elas podem sonhar em grupo, como os professores, ou por meio de assembléias convocadas em horários alternados, garantindo assim o maior número possível de participantes.

Fase de Seleção de Prioridades

Esta fase pode ser realizada juntamente com a fase dos sonhos. Uma vez que é possível juntar o maior número de pessoas da comunidade, aproveita-se a oportunidade para sonhar juntos o espaço educativo que a comunidade deseja ter.

Esta fase envolve o trabalho de organização dos sonhos por temática e prioridades (necessidades mais urgentes da comunidade escolar).

Na seleção de prioridades, bem como as fases anteriores, o grupo de investigação (no Brasil: NIASE e na Espanha: CREA) acompanhará e apoiará este processo. Junto com a equipe escolar, analisará os sonhos e estabelecerá as prioridades. A partir daí é feito um plano de ação.

O objetivo maior desta fase é conhecer a realidade da comunidade para poder analisar os sonhos e estabelecer as prioridades necessárias para se começar o trabalho. Tal fase é composta de três momentos:

- Busca por informações sobre o centro educativo e seu contexto (por meio da conversa aberta e também dos sonhos das pessoas envolvidas)
- Análise dos dados obtidos (por meio do diálogo e sonhos);

- Seleção de prioridades (sugestão: priorizar os sonhos em uma tabela de temporalização, classificando os mais imediatos, os médios e os de longo prazo).

É aconselhável que nesta fase se aproveite o tempo e as pessoas reunidas para fazer uma conversa sobre a importância de se formar comissões mistas de trabalho (compostas por professores/as, familiares, alunos/as voluntários/as, etc.).

Fase de Planejamento

Uma vez que se estabelecem juntos as metas e os objetivos da escola e se obtém consenso sobre as prioridades das metas (sonhos), se planejam os passos seguintes para conseguir fazer a transformação desejada.

A fase de planejamento é o momento em que deve ser apresentado para toda comunidade a seleção de prioridades, bem como o plano de ação que cada comissão mista elaborou para se alcançar as metas desejadas de tornar o centro educativo em uma Comunidade de Aprendizagem.

É extremamente importante que se crie comissões mistas de trabalho (diferentes pessoas) a partir de diferentes prioridades (infra-estrutura, aprendizagem de leitura, escrita, formação de familiares, Grupos Interativos, etc.), para que o plano de ação possa ser desenvolvido e suas metas alcançadas.

2ª etapa: processo de consolidação

O processo de transformação do centro educativo não tem um tempo ou meta terminal. A cada ano se estabelecem novos objetivos, a partir dos quais se organizam novas tarefas.

Investigação Permanente

Durante o desenvolvimento do projeto, a escola começa a realizar novas atividades que antes não desenvolvia e assim vai elaborando novas formas organizativas e metodológicas para melhorar as aprendizagens de todos(as) os alunos(as).

Tais mudanças vão sendo acompanhadas pela investigação comunicativa, que oferece indicadores de mudanças e demandas, a partir dos quais as comissões mistas (de prioridades) desenvolvem seu trabalho, explorando as possibilidades de mudança e organizando cada vez mais sua prática.

Formação Permanente

À medida que se avança o trabalho, a transformação vai ocorrendo. E assim, essas novas formas de trabalho (novos instrumentos e demandas) exigem uma ampliação da formação inicial.

Desta forma, surge a necessidade de compor uma comissão gestora. A comissão gestora deve ser formada pela figura da direção e coordenação da escola, uma pessoa representante do núcleo de investigação (NIASE), coordenadores das comissões de trabalho (pessoas que representem as comissões mistas), familiares, alunos/as e com a pessoa representante do poder público (Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

Esta comissão gestora deve reunir-se pelo menos uma vez ao mês, com horário para começar e para terminar, sempre com pontualidade (estima-se uma hora de duração).

Todo novo processo de formação deve coordenar-se por meio da comissão gestora, de forma que cada comissão de trabalho possa relatar o desenvolvimento e dinamização do trabalho na escola. Também neste espaço de diálogo igualitário são apresentadas as dificuldades de cada comissão para que se tenham ideias de resoluções, cujo foco sempre deverá ser a máxima aprendizagem dos aluno/as e bem-estar da comunidade.

Avaliação Permanente

A avaliação é permanente e se apresenta como um instrumento de melhoria dos processos de participação e de aprendizagem do trabalho.

A avaliação permanente tem como finalidade acompanhar todo o processo de transformação, para ver o que está dando certo e encontrar soluções para as dificuldades que se apresentam.

A avaliação deve ter como principal objetivo a colaboração de todas as pessoas da comunidade (familiares, alunos/as, agentes sociais, voluntários/as, etc.), no intuito de melhorar as práticas desenvolvidas no projeto.

É preciso entender que o processo de transformação não tem um modelo fechado. As fases de transformação de cada comunidade de aprendizagem têm um contexto próprio, ou seja, em cada escola este processo pode ocorrer de formas diferentes (tanto em relação ao tempo de realização, como nas formas de fazê-lo). Por esta razão, este processo de transformação de um centro educativo numa Comunidade de Aprendizagem deve ser

realizado com muita prudência, reflexão e avaliação constantes por parte das equipes envolvidas.

Embora o processo de transformação possa ocorrer de diversas formas, sua base comum deve ser pautada sempre no diálogo e nos acordos feitos com a comunidade educativa participante. Para tanto, a aprendizagem dialógica oferece apoio teórico-metodológico.

3.2. Grupos Interativos: prática de organização da aula para efetivar aprendizagem dialógica.

Quando falamos em Grupos Interativos, nos remetemos diretamente ao sentido das palavras *grupo*¹² e *interação*¹³.

Muitos teóricos estudaram esses elementos da vida humana, transformando-os em conceitos. Assim, diferentes investigações teóricas ou experimentais buscaram interpretar as modalidades existentes sobre a importância do papel do fator social no desenvolvimento da criança. Dentre as diferentes produções sobre o assunto, destaca-se a produção de Perret-Clermont¹⁴ (1978).

Perret-Clermont (1978, p. 23) nos ajuda a entender que, de um modo geral, os trabalhos sobre relações de interações sociais ligadas ao desenvolvimento cognitivo da criança, na literatura, sempre estiveram associados à Escola de Genebra. Isto porque grande parte dos autores desta escola se empenhou em aprofundar e avançar os estudos que Piaget não tematizou sobre uma dimensão mais significativa da construção do conhecimento.

Perret-Clermont, com o apoio de seu próprio grupo de pesquisadores em Neuchâtel, buscou compreender as formas pelas quais os mecanismos sociais exercem influência sobre os processos cognitivos, ou seja, entender como ocorre a relação *social-cognitivo* (PERRET-CLERMONT, 1978).

Perret-Clermont, juntamente com pesquisadores de seu grupo, expõe uma mudança de foco de seus estudos. Eles partem do exame das interações sociais de pares como

¹² Grupo: reunião de pessoas, pequena associação ou reunião de pessoas ligadas para um fim comum.

¹³ Interação: ação que exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas, ação recíproca.

¹⁴ Perret-Clermont é professora doutora em Psicologia e Educação do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Neuchâtel (Suíça). Dedicou-se à investigação e produção de artigos sobre as dimensões: cognitiva, social e emocional do desenvolvimento humano.

causa da elaboração cognitiva (modelo experimental), para o exame da complexa interdependência das dimensões sócio-cognitivas presentes no sistema das interações sociais, que em si é a fonte mesma da cognição (modelo de causalidade circular). Defende, ainda, que as habilidades lógicas surgem de uma co-construção social (modelo de interação tripolar: sujeito-sujeito-objeto). Desta forma, Perret-Clermont, com sua equipe de pesquisadores, entende que a intersubjetividade não é apenas criação interindividual, mas também sócio-cultural.

Segundo a autora, há evidências na literatura de que, nas interações criança-criança, mesmo aquelas consideradas por seus professores(as) mais avançadas do que outras retiram benefícios das trocas. Nesta interação, acaba ocorrendo uma transformação em ambas, pois na relação todos(as) podem ser aprendizes, todos(as) podem ensinar o que já sabem e também aprender o que ainda não sabem (PERRET-CLERMONT, 1978).

Porém, mesmo considerando e respeitando as contribuições que os estudos de Perret-Clermont, de Piaget e de seus seguidores trouxeram para o âmbito educacional, tanto a abordagem objetivista, quanto a abordagem construtivista, têm suas limitações, não conseguindo avançar no campo educacional, no que diz respeito às necessidades encontradas nos dias atuais.

Conforme afirma Elboj (2001, p. 236), podemos distinguir dois tipos de interações nas escolas: por um lado as interações exclusoras, que se restringem ao intercâmbio dialógico e que alimentam os problemas existentes com relação à cultura, nível acadêmico ou gênero, produzindo, muitas vezes, a auto-exclusão na participação da escola (como, por exemplo, quando nas reuniões escolares, o professor fala com uma linguagem muito sofisticada com os familiares). Por outro lado, existem as interações transformadoras, que se apóiam na estrutura igualitária dialógica entre todas as pessoas que formam a comunidade educativa. Este tipo de interação pode ocorrer independente da cultura ou grupo social a que pertencem os sujeitos da interlocução, pois as intervenções são valorizadas pelo poder de seus argumentos (ELBOJ, 2001, p. 236).

Se a aprendizagem dialógica se produz por meio das interações e reflexões surgidas a partir do diálogo intersubjetivo, igualitário e multicultural, torna-se necessário analisar como é o tipo de diálogo e de linguagem que permite o entendimento para se chegar a acordos entre diferentes culturas. É aqui que se evidencia a Aprendizagem Dialógica como conceito central do trabalho na escola.

Na perspectiva dialógica, a educação assume caráter amplo e não se restringe às situações formais de ensino-aprendizagem. Uma possível forma de transformação pode se iniciar por meio do encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula. Com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que determinarão tanto a qualidade da aprendizagem como a formação mais ampla das crianças e dos jovens que frequentam a escola.

Assim, a perspectiva comunicativa aponta como objetivo da educação criar boas situações para que se dê o diálogo intersubjetivo em condições de crescente democracia e igualdade. As decisões se tomam por consenso, o melhor argumento é o que prevalece e se vai construindo, ampliando ou enriquecendo com a reflexão e a contribuição de todos os participantes.

Aprender, sob esta concepção, é resolver problemas e não repetir o que dizem os livros ou o mestre. A capacidade de repetir algo não garante o entendimento. Sob a concepção não tradicional, a aula é vida e considera a energia, a força moderadora do grupo, além do desenvolvimento das capacidades para atuar eficientemente em grupos.

Os *Grupos Interativos* acontecem uma vez por semana no espaço da sala de aula. O professor ou a professora fica responsável pela coordenação e pela coerência pedagógica do conjunto de atividades que se desenvolvem durante uma hora e meia de trabalho.

Formam-se grupos de 4 ou 5 alunos(as), sempre levando em conta que esses grupos sejam o mais heterogêneos possível, tanto com relação ao gênero, como em grau de aprendizagem ou origem cultural. A composição dos grupos poderá variar a cada encontro, mas sempre deverá garantir a diversidade do grupo, sempre deverá ser heterogênea.

A professora tem o papel de preparar atividades curtas referentes a um conteúdo, pensadas num tempo comum onde as meninas e os meninos da sala consigam realizar estas atividades propostas. É importante frisar que os conteúdos abordados na atividade não podem ser conteúdos novos, eles devem sempre ter sido antes bem trabalhados pela professora ou professor da classe. Essas atividades devem abordar conteúdos já vistos pelos alunos, no intuito de reforçar, fixar o conhecimento já ensinado/aprendido (Elboj et al., 2002, p. 93).

São preparadas atividades que variam em torno de vinte minutos de duração, o que permite manter a atenção e a motivação. Uma vez que o tempo de duração da atividade termina, as crianças ou as pessoas mediadoras da atividade trocam de lugar. A decisão sobre a dinâmica do trabalho é uma combinação entre a professora e a classe.

A dinâmica que se gera no grupo assegura que todas as crianças se sintam responsáveis por sua própria aprendizagem, bem como o resto de seus companheiros e companheiras. Nos Grupos Interativos se estimula, portanto, a troca de papéis: o(a) aluno(a) pode ensinar e em outro momento aprender com seus companheiros(as). Tal atividade possibilita também:

- um novo tipo de organização da classe, visando a superação das práticas segregadoras de aprendizagem;
- espaços de formação de professores(as), familiares, voluntários(as) e demais pessoas que dinamizam a atividade;
- prevenção dialógica de conflitos;
- leitura dialógica;
- participação aberta a toda comunidade por meio de comissões de trabalho.

Com base no diálogo igualitário, os(as) alunos(as) aprendem a se ajudar, a compartilhar esforços, a explicar as coisas de maneira mais efetiva, a animar-se, a discutir assuntos e a ser mais solidários entre si. Desta forma, nos Grupos Interativos, se assegura vivenciar a prática de *Aprendizagem Dialógica*. Sua dinâmica permite trabalhar valores como a solidariedade e o respeito. Possibilita desenvolver habilidades sociais, como o trabalho em equipe, a iniciativa, a autoestima e, inclusive, as habilidades comunicativas.

A atividade de Grupo Interativo rompe com a ideia da competitividade e semeia a ideia da solidariedade. Por meio deste trabalho se entende que não é preciso renunciar a solidariedade para poder oferecer aprendizagens instrumentais. A solidariedade é também uma aprendizagem que pode e deve ser aprendida (GARCÍA, 2004, p. 232).

Outro princípio da Aprendizagem Dialógica, que encontramos muito presente na atividade de Grupo Interativo, é a dimensão instrumental. Por meio do diálogo é possível promover aprendizagens daquilo que necessitamos para viver com dignidade na sociedade da informação. Ou seja, por meio desta dinâmica se evita a priorização da aprendizagem de valores em detrimento da aprendizagem instrumental (fruto de propostas de décadas atrás, ex: “pedagogia da felicidade”) (GARCÍA, 2004, p.232).

Quando as crianças trabalham nos *Grupos Interativos* aprendem ao mesmo tempo aprendizagens instrumentais e respeito a outras culturas. Esta cooperação solidária que emerge entre as crianças se vislumbra como essencial no processo de aprendizagem com base em uma pedagogia de “máximos”, ou seja, na alta expectativa de que todos(as) são capazes de

aprender o melhor. Desta forma, se garante o êxito da aprendizagem de todos e todas, incluindo aquele aluno(a) que normalmente é rotulado como problemático ou com dificuldades de aprendizagem.

A professora ou professor, profissional de conhecimento pedagógico e principal referência para os alunos e alunas, tem o compromisso de planejar para sua classe as atividades que devem ser trabalhadas nos Grupos Interativos, dinâmica esta realizada apenas uma vez na semana.

Essas atividades precisam ser atividades diversificadas, considerando que os conteúdos tenham sido trabalhados em classe anteriormente. No Grupo Interativo não se deve introduzir conteúdos novos, as atividades sempre devem ser preparadas com base nos conteúdos já trabalhados pela professora.

As atividades não necessitam ser interdisciplinares, mas, caso sejam, o conhecimento poderá ter maior sentido, além de contribuir ainda mais para a fixação do conteúdo ensinado.

É importante que os(as) voluntário(as) sejam bem acolhidos(as) pelo professor(a). Isso aproxima a pessoa voluntária das crianças, além de possibilitar a construção de um elo de confiança, uma amizade para com todo o grupo.

Ao professor(a) cabe também o papel observar o andamento do trabalho da pessoa voluntária e também de apoiá-lo, seja explicando o conteúdo, seja fazendo uma intervenção necessária com alguma criança que precise de uma atenção especial (ELBOJ, 2001).

Para que a atividade de Grupo Interativo represente um trabalho de aceleração de aprendizagem, é preciso que a professora ou o professor acompanhe o desempenho dos alunos(as) em cada atividade por eles(as) realizadas.

Por isso, é importante que o professor(a) prepare juntamente com cada atividade uma ficha avaliativa. Deve ser uma ficha simples com o nome dos alunos(as) indicando o seu desempenho em cada atividade, para que depois o professor(a) possa verificar as dificuldades de cada um(a) e também pensar em alternativas, novas formas de se ensinar os conhecimentos ainda não aprendidos pelas crianças.

Durante a realização da prática de Grupo Interativo, o ideal é que a professora ou professor não assuma nenhuma atividade, não fique em nenhum dos grupos. Porém, é necessário que este professor permaneça em sala para poder observar o trabalho como um

todo. Este período de uma hora e meia, tempo geralmente de duração da dinâmica, é importante para que o professor(a) possa perceber como ocorrem as interações de seus alunos(as) com as outras pessoas. Muitas vezes, este exercício de observação do professor(a) possibilita romper com preconceitos anteriormente estabelecidos (como, por exemplo, de que ele não era capaz, de que ele não dava conta, etc.), ajudando-o a refletir sobre sua prática e revendo sua postura mediante os alunos(as).

Muitas vezes, o professor(a) passa a enxergar seus alunos(as) com um novo olhar, pois este momento de observação lhe permite reavaliar suas expectativas sobre cada criança. O professor(a) passa a ter um novo olhar sobre a classe e geralmente este olhar é carregado de altas expectativas sobre toda a turma.

Na ausência de um voluntário(a), o professor(a) pode assumir uma atividade e entrar nos grupos para realizar a dinâmica, evitando que o Grupo Interativo seja adiado ou cancelado. Pois, aos poucos, o adiamento ou cancelamento da dinâmica vai minando o trabalho, causando um desânimo geral nos participantes - professora(a), voluntários(as), alunos(as).

Como a professora ou o professor, a pessoa voluntária tem também importante papel, mas diferente do(a) profissional da educação. Seu papel é o de garantir que as crianças se ajudem entre si e que façam a atividade, tudo isso dentro dos princípios da Aprendizagem Dialógica (respeitando os sete princípios), enquanto estão como referência na realização do grupo interativo.

Essas pessoas podem ser familiares de alunos(as) (ex: mães, pais, irmãos mais velhos, tios, etc.), vizinhos ou amigos, professores(as), coordenadores(as), funcionários(as) da escola, estagiários(as) da Universidade, estudantes de graduação (com diferentes formações), etc.

Com estas pessoas que decidem ser voluntárias é feito um acordo. A escola se encarrega de realizar um termo de compromisso, que deve ser apresentado à pessoa colaboradora da atividade.

Neste termo, deve constar por escrito que a pessoa assume o compromisso de estar na escola em determinados dias e horários, realizando a atividade de Grupo Interativo. Caso haja algum imprevisto e esta pessoa não possa comparecer no dia combinado, é importante que ela se comprometa em encontrar alguém que possa ir em seu lugar ou, caso isso não seja possível, se responsabilize em avisar a professora ou alguém da escola com o

máximo de antecedência. Assim, a professora junto a comissão (equipe de trabalho referente ao assunto) de Grupo Interativo podem encontrar uma outra pessoa voluntária para substituição. Tudo isso para não interromper o andamento do trabalho e também para não cancelar a dinâmica.

Vale ressaltar que os colaboradores desta prática, que se apresentam para a realização deste trabalho, sempre são convidados por alguém que já conhece o trabalho a participar e também de outros trabalhos realizados em Comunidades de Aprendizagem. Porém, essas pessoas não devem ser obrigadas ou pressionadas a participar para além do que já se ofereceram. Estas pessoas querem contribuir para a melhoria da aprendizagem da escola e acreditam no trabalho. Elas são parceiras e, por isso, merecem todo respeito.

A implicação das pessoas voluntárias assegura uma maior criatividade nas atividades realizadas e uma busca constante de como ensinar melhor por meio da cooperação entre professores(as) e voluntários(as). Este acordo entre profissionais da educação e comunidade enriquece as interações transformadoras, facilita e acelera a aprendizagem das crianças e também de todos os(as) participantes envolvidos(as).

As pessoas que atendem os *Grupos Interativos* podem dispor de maior atenção no desenvolvimento do trabalho de cada criança, porque a forma como está pensada a dinâmica deste trabalho favorece um atendimento mais direto a cada uma.

Cada um escolhe a atividade (elaborada pela professora ou professor) que gostaria de trabalhar no dia. Após os vinte minutos estipulados para cada grupo, a pessoa voluntária se encaminha na direção de outro grupo e permanece com a mesma atividade durante o tempo estipulado (20 minutos), dinamizando o grupo e auxiliando os alunos(as) a resolverem as que foram preparadas pela professora ou pelo professor da classe. A cada 20 minutos, então, as pessoas voluntárias saem de um grupo e vão para outro, até que todos os grupos tenham realizado todas as atividades planejadas.

A pessoa voluntária também tem um importante papel no objetivo de garantir que as crianças trabalhem ao máximo. Quando uma criança consegue concluir sua atividade no grupo, isso não é visto como um desafio individual, mas sim uma responsabilidade compartilhada por todo o grupo heterogêneo. Conforme explicita GARCÍA (2004, p. 221), quando um aluno(a) encontra dificuldade em alguma atividade, não entende algo, ou não consegue ir adiante, o grupo deve ser estimulado pela pessoa dinamizadora para oferecer ajuda.

A ação das pessoas voluntárias possibilita assegurar as interações necessárias, que devem ser feitas diretamente com cada criança. A pessoa voluntária tem o importante papel de promover a interação entre iguais, ou seja, fazer com que as crianças encorajem umas às outras a aprender, ao invés de desqualificar o colega que encontra alguma dificuldade.

Desta forma, as crianças com mais facilidade de aprendizagem em alguma temática podem ajudar os companheiros(as) com menos facilidade, enquanto intensificam ainda mais sua própria aprendizagem, isso graças ao esforço que precisam fazer para explicar o conteúdo ao colega. Como nos lembra GARCÍA (2004, p. 230), a explicação que uma criança dá para um(a) colega do grupo é, na maioria das vezes, pode ser muito mais ilustrativa, e compreensível do que a explicação da professora ou da pessoa voluntária, porque a linguagem que a criança utiliza é muito mais próxima de seu colega ou também porque sua experiência é mais recente.

Em suma, pode-se afirmar que a prática de grupo interativo é uma forma diferente de se trabalhar no espaço da sala de aula, pois a dinâmica pensada para este trabalho propõe a formação de pequenos grupos heterogêneos de alunos(as), grupos de crianças com diferentes tipos de rendimento, etnia, gênero, etc. Com base na aprendizagem dialógica, os grupos valorizam a diversidade de desenvolvimento, de cultura, de formas de aprender, de gênero, etc.

Também nesta atividade não é só o professor ou a professora a única pessoa quem dinamiza o trabalho. Esta prática é sim planejada pelo(a) professor(a) da referida classe, mas conta com o apoio de mais pessoas na sala de aula para garantir o atendimento mais direto com cada criança, para ajudar a esclarecer melhor os conteúdos trabalhados e também garantir o respeito entre todos e todas no grupo.

A participação de pessoas voluntárias (familiares, estagiárias(os) da Universidade, etc.) dentro da sala de aula é extremamente importante, pois em colaboração com o professor(a) da turma possibilita ao máximo o aumento dos rendimentos escolares das crianças. Quanto mais variado for este grupo de voluntários(as), mais rica será a interação e mais realidades os alunos apreenderão (ELBOJ, 2001).

O aumento de interações na classe fomenta tanto a aprendizagem como a solidariedade entre as crianças. O fato de se relacionarem com mais pessoas, com características diferentes, faz com que as aprendizagens se multipliquem.

Por meio desta organização da aula, todas as pessoas envolvidas aprendem mais. Aprendem a trabalhar conjuntamente, aprendem a se ajudar mutuamente. Promovem uma interação entre iguais e a solidariedade, favorecendo a aprendizagem de todos (de quem explica e de quem escuta).

Um dos elementos “chave” da concepção e funcionamento dos Grupos Interativos é que em cada um dos grupos existe sempre uma pessoa voluntária que se encarrega de explicar a atividade, que dinamiza o grupo, proporcionando apoio e ajuda entre os membros de cada grupo.

O(a) professor(a) da classe tem a responsabilidade de garantir uma coerência entre todas as atividades planejadas e realizadas para os diferentes grupos. Cabe ao professor(a) selecionar os conteúdos já trabalhados em sala, preparar os materiais, formar os grupos (considerando os critérios relevantes para que se garanta a maior diversidade possível), distribuir e controlar o tempo de cada atividade (sem deixar que a atividade ultrapasse o tempo previsto), observar e avaliar o desempenho de cada grupo (percebendo o desempenho de cada criança, seus avanços e dificuldades) (GARCIA, 2004).

Podemos perceber, por meio desta atividade diferenciada, que muitos são seus benefícios em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos(as) e também das demais pessoas participantes. O objetivo desta proposta visa introduzir na aula diferentes tipos de interações para que as crianças aprendam sobre o atual contexto em que estão inseridas, sobre a atual sociedade da informação e, sobretudo, para evitar a segregação dos que não seguem o ritmo dos demais.

De acordo com Aubert et al., (2008, p. 211) o resultado desta prática organizativa, de uma hora e meia, possibilita às crianças realizar quatro ou cinco atividades com a ajuda de seus companheiros(as) de grupo e uma pessoa voluntária; proporciona que todo grupo trabalhe mais e com maior motivação. Por ser um trabalho de tipo interativo, possibilita desenvolver nas crianças habilidades de diversos tipos: acadêmicas, práticas e comunicativas. Contribui também na resolução de problemas que muitas vezes os alunos(as) não seriam capazes de resolver sem ajuda do outro.

Os Grupos Interativos criam conhecimentos por meio do diálogo, aumentam o nível de aprendizagem instrumental em todos os participantes e assim a participação, e paralelamente a isso, aumenta também a rede de solidariedade. Conforme Aubert et al. (2008, p. 211), quando uma criança com um grau mais avançado de desenvolvimento consegue

explicar para o outro o que já sabe, ela ganha a confiança de seu colega, aumenta gradativamente seu interesse por aprender mais e mais e, além disso, aprende também na relação com o outro a ser prestativo, solidário.

Assim, uma educação de qualidade que vise conseguir superar a exclusão social não pode estar somente nas mãos de professores(as). A participação de todos os agentes que convivem diariamente com as crianças tem um papel fundamental, pois uma educação de qualidade dependerá da participação conjunta e ativa de toda a comunidade educativa. A promoção da aprendizagem é responsabilidade de todos e todas (professores/as e familiares - independente da classe social: classe privilegiada, classe média, classe trabalhadora).

O capítulo seguinte irá tratar da abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa: a Metodologia Comunicativa Crítica. Apresentará ainda os referenciais teóricos nos quais esta metodologia se fundamenta, as técnicas selecionadas e o percurso trilhado durante a coleta dos dados.

CAPÍTULO 4 - O LUGAR, O TEMPO E AS RELAÇÕES DA PESQUISA: O CAMINHO METODOLÓGICO.

“O caminho faz-se caminhando”.
(Antônio Machado)

Este capítulo discute a Metodologia Comunicativa Crítica - abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa, ou seja, o caminho percorrido junto às pessoas participantes da pesquisa e as técnicas selecionadas para a realização da coleta de dados.

Após introduzir a temática de investigação (práticas dialógicas para as aulas em busca da aprendizagem máxima para todos) e delinear o objeto da pesquisa (as aprendizagens em Grupos Interativos que ocorrem em Comunidades de Aprendizagem), passando pela apresentação das teorias e das práticas que os compõem, no presente capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa escolhida (a comunicativa crítica).

Vale resgatar aqui que o fato de ser membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2002, e de ajudar a desenvolver nas escolas municipais de São Carlos/SP o programa Comunidades de Aprendizagem, possibilitou-me maior aproximação com a prática de Grupo Interativo – objeto deste estudo. À medida que fui praticando o voluntariado nas diferentes séries das escolas, fui percebendo que os Grupos Interativos se apresentavam como uma grande possibilidade de melhora na aprendizagem das crianças.

Ao vivenciar esta atividade desde 2003 nas escolas municipais de São Carlos, e também na Espanha¹⁵, pude confirmar vivencialmente que os Grupos Interativos se mostravam como um caminho possível não só de superação do fracasso escolar, mas também de contribuição para a aceleração da aprendizagem de todas as crianças. Mas, era preciso pesquisar metodicamente os resultados produzidos pelos Grupos Interativos junto a diferentes agentes educativos e para isso, a questão de pesquisa nos ajudou. Perguntávamos: *Como os processos de interação propiciados por meio da prática de Grupos Interativos podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos que deles participam?*

Na busca de responder a esta questão, os seguintes objetivos foram delineados:

¹⁵ Tal vivência corresponde ao estágio realizado no CREA/Barcelona durante os meses de janeiro a abril de 2009 – Bolsa Sanduíche, financiado pela CAPES.

Objetivo Geral: identificar e analisar como a prática de Grupos Interativos contribuiu para cada um dos agentes envolvidos (professoras, crianças, pessoas voluntárias) e também indicar a diversidade, presente na escola (mais pessoas no contexto escolar) como um importante fator contribuinte para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Objetivos Específicos:

Analisar os processos de *interação* existentes nas práticas de Grupos Interativos, em turmas das séries iniciais do ensino fundamental sob a ótica de professores(as), de estudantes e voluntários(as);

- Verificar as potencialidades de *interação* e *diálogo* entre diferentes agentes educativos na escola visando a máxima aprendizagem escolar de todos(as) que a frequentam;
- Identificar e analisar as aprendizagens adquiridas pelas pessoas envolvidas (alunos, professores e voluntariado) por meio dos processos interativos dos Grupos Interativos.
- Propor a partir da análise dos dados, juntamente com as pessoas participantes da pesquisa, sugestões de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem por meio da prática de grupos interativos.

Para desenvolver o trabalho, precisávamos então fazer a escolha metodológica.

Sabendo que a metodologia comunicativa crítica tem como foco desenvolver estudos que visem à superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade, e por se tratar de uma metodologia que pressupõe a realidade como processo, como algo que está sendo construído e interpretado coletivamente, por considerar que “o mundo não é, ele está sendo”, como afirma Freire (1995), entendemos que seria a mais coerente forma de pesquisar, considerando o objeto e as bases teóricas da pesquisa.

Fazer pesquisa comunicativa crítica é assumir uma escolha ideológica, política, pois se trata de uma metodologia que tem compromisso com a transformação da realidade, que luta contra a exclusão social e se posiciona a favor da libertação do ser humano.

Na metodologia comunicativa crítica compreende-se que a pesquisa não deve ser apenas algo que se investiga, mas que se vive, que se compartilha com o outro. Também não apenas uma forma de se fazer denúncia, mas sim de se fazer denúncia seguida de anúncio, pois parte da ideia de que toda denúncia deve sempre caminhar com anúncios de novas possibilidades e alternativas.

Para discutir a questão, este capítulo encontra-se organizado em duas grandes partes: na primeira apresenta-se brevemente a abordagem metodológica escolhida e as concepções teóricas que envolvem esta metodologia e na segunda descrevem-se os passos de como foi elaborada a coleta de dados, juntamente com as técnicas utilizadas para a obtenção das informações sobre o objeto de estudo, próprias à metodologia escolhida.

4.1. A Metodológica Comunicativa Crítica de Pesquisa: bases teóricas

A metodologia comunicativa crítica foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) – Universidade de Barcelona (UB/ES). Suas características principais são: a dialogicidade, a prática transformadora e a pretensão de fazer ciência. Tal metodologia encontra-se apoiada em duas principais bases teóricas: a ação comunicativa de Habermas (1987a e 1987b) e a ação dialógica de Freire (1987 e 1995). Nessas teorias são buscadas as tipificações das ações tanto para explicar as distorções que podem ocorrer na interação entre atores sociais¹⁶ como para desenvolver um novo paradigma pautado na ação comunicativa e dialógica.

De acordo com Habermas, o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para expressar as intenções de um falante, mas também para representar estados de coisas (ou supor sua existência), e para estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa (HABERMAS, 1999, p. 103). Nesta mesma direção, o conceito de dialogicidade proposto por Freire apresenta-se como meio de aprender, de pensar, de viver, de criar e de recriar sentido para a vida na interação.

Vale ressaltar que tal metodologia vem sendo e desenvolvida desde a década de 1990 na Europa, cujas principais investigações foram: *Participação e Não Participação em Educação de Pessoas Adultas* (UNESCO) e *Workaló* (V Programa da União Européia).

Conforme Gomez, Latorre, Sánchez & Flecha (2006), esta metodologia é comunicativa porque busca a transformação pela intersubjetividade, ou seja, por meio das

¹⁶ De acordo com Habermas (1987a) quatro são os tipos de ações sociais: 1) a ação teleológica: em que o ator escolhe entre diferentes alternativas os melhores meios para alcançar uma finalidade no mundo objetivo; 2) a ação normativa: regulada por normas, ação em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo normas comuns do mundo social; 3) a ação dramaturgica, em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo assim, necessidade encenar, de se construir uma certa imagem para cada relação; 4) a ação comunicativa, na qual a interação ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação, cuja finalidade é se chegar por meio da comunicação a um mesmo entendimento.

interações e da comunicação que se produz nela. Nesta metodologia, a reflexão e a auto-reflexão são geradas a partir das interpretações e teorias das pessoas que formam parte da realidade que se investiga. E é também crítica porque além de compreender e interpretar a realidade, busca a transformação. O processo de diálogo realizado com todas as pessoas envolvidas na pesquisa, além de gerar reflexão, análise e auto-reflexão, gera também mudança.

Desta forma, este formato de pesquisa ajuda a romper com a divisão entre sujeito e objeto, concebendo a realidade como construção humana, pois a participação direta na análise dos dados coletados possibilita, tanto para a pessoa investigadora, quanto para as demais pessoas envolvidas, momentos de reflexão e acordos, configurando o caminho possível de transformação da situação investigada (MELLO, 2006).

A partir da reflexão crítica e da intersubjetividade, a metodologia comunicativa apresenta-se como uma alternativa para combater as desigualdades sociais.

Um ponto que deve ser levado em consideração e que justifica a importância de se desenvolver pesquisas com base na abordagem da metodologia comunicativa crítica, diz respeito à sociedade atual. Estando o diálogo ainda mais presente nas esferas da vida social, é importante considerar em metodologias de pesquisa o favorecimento deste elemento, próprio do momento e, portanto das realidades a investigar.

Conforme Gomez et. al. (2006), no que se refere à pretensão de fazer ciência, a metodologia comunicativa crítica se mostra mais coerente com as dinâmicas dialógicas que se dão na sociedade da informação e com as teorias dos autores(as) da área das ciências sociais, pois gera uma prática transformadora. Ainda segundo esse autor, as metodologias que se centram no conhecimento da realidade social devem buscar sempre responder às seguintes questões: Qual a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira devemos atuar para descobri-la e transformá-la (se avaliarmos conjuntamente ser necessário)?

É importante termos claro que cada teoria social responde a essas perguntas de diferentes formas, pois isso depende das proposições e da maneira que cada uma dessas teorias tem de ver o mundo. Para tanto, Gomez, Latorre, Sánchez & Flecha (2006) consideram que três são as principais dimensões que possibilitam responder às questões centradas no conhecimento da realidade social. São elas: a *dimensão ontológica* (qual é a natureza da realidade social); a *dimensão epistemológica* (como conhecemos a realidade

social?) e a *dimensão metodológica* (quais os procedimentos que devemos atuar para conhecer a realidade e transformá-la?).

Desta forma, para esclarecer um pouco mais sobre este enfoque metodológico Gomez et al. (2006) apresentam, dentro de cada dimensão (ontológica, epistemológica e metodológica), em forma de síntese, uma breve análise comparativa das diferenças existentes em cada uma destas abordagens teóricas que envolvem a metodologia comunicativa crítica. Vejamos o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Análise das diferenças das abordagens segundo diferentes dimensões

Dimensão Ontológica:
Concepção Objetivista: trata-se de uma concepção positivista. A realidade é objetiva, existe independente dos sujeitos e do significado que eles atribuem a esta realidade. Refere-se a uma concepção que vê os fenômenos sociais da mesma maneira que os fatos naturais.
Concepção Construtivista: trata-se de uma concepção própria da perspectiva interpretativa/compreensivista. A realidade é subjetiva, não é algo externo, é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem.
Concepção Sócio-crítica: trata-se de uma concepção pautada na teoria crítica e nas produções da Escola de Frankfurt. Nesta, as concepções anteriores são vistas de forma inconclusas, pois entende que elas não consideram os contextos políticos e ideológicos na investigação social. A realidade é histórica e dialética (construída a partir das estruturas e pelos sujeitos que também são históricos). Construção histórica, e incorpora a dialética. Nesta concepção, existe uma inter-relação entre sujeito e objeto no processo investigativo.
Concepção Comunicativa Crítica: para a concepção comunicativa crítica da educação, a realidade natural existe independente da vontade dos sujeitos ou dos significados que eles constroem (ex: as montanhas, os rios e os lagos existem independente da vontade e/ou interpretação de qualquer pessoa). Já a realidade social se constrói por meio das definições que os sujeitos atribuem conforme suas interações. Esta concepção concorda com as contribuições advindas da concepção construtivista no que se refere à social, que se constrói socialmente e depende dos significados que lhe atribuem. Porém, não acredita que os significados possam ser gerados solitariamente, mas sim na construção intersubjetiva, que se constrói no consenso por meio da interação humana que se realiza sob pretensões e validade. A ênfase está na interação social, nos acordos concretizados pelo diálogo.

Quadro 1 - (Continuação)

Dimensão Epistemológica:
<p>Concepção Objetivista: esta perspectiva tem como objetivo explicar e descrever a realidade, porque ela existe fora e independente das pessoas. Neste enfoque a ciência é neutra e entende que para se conhecer a verdade objetiva é preciso somente saber escolher a metodologia mais apropriada para a investigação. As pessoas são investigadas como fatos sociais, abertas a uma investigação objetiva. A realidade social é investigada tal e qual a realidade natural.</p>
<p>Concepção Construtivista: nesta perspectiva não existe uma verdade objetiva para ser descoberta, porque o significado não se descobre, se constrói. Este tipo de investigação se fundamenta na neutralidade do método da pesquisa para compreender ações e palavras. O investigador tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social dos sujeitos investigados.</p>
<p>Concepção Sócio-crítica/dialética: esta perspectiva é conhecida por praxiológica e conta com alguns princípios: - conhecer e compreender a realidade como práxis; - unir teoria e prática; - orientar o conhecimento para emancipar as pessoas; - envolver os docentes em um trabalho de auto-reflexão. Esta concepção defende a ideia de que a neutralidade científica não existe, porque o pesquisador e o objeto pesquisado interagem. Assim compreende que o pensamento é mediado pelas relações de poder, construídas social e historicamente. O conhecimento aqui não é absoluto, pois se transforma por meio de um processo dialético. A finalidade desta concepção é de contribuir para a transformação das práticas sociais educativas.</p>
<p>Concepção Comunicativa crítica: esta perspectiva defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. Baseia-se na verdade do consenso permanente e nos acordos realizados por meio do diálogo voltado para o entendimento. A construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. A ciência é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros e que dizem respeito ao que entendemos por realidade. Tal perspectiva compreende a não-neutralidade da ciência e a possibilidade desta ser mediatizada pelo poder. Defende as pretensões de verdade, de retidão moral e de veracidade. A realidade social implica em compreendê-la e também em transformá-la por meio da intersubjetividade (comunicação, interações) e da reflexão. A principal característica que diferencia a orientação comunicativa crítica da sócio-crítica é que a comunicativa concebe a realidade social partindo de uma interpretação conjunta da realidade social. A interpretação é construída com o pesquisador e também pessoas investigadas em uma relação horizontal, igualitária.</p>

Quadro 1 - (Continuação)

Dimensão Metodológica
<p>Concepção Objetivista → Metodologia quantitativa (análise objetiva): possui um modelo positivista das ciências naturais e entende a realidade social a partir de uma análise objetiva. Os fenômenos sociais são os objetos, podendo ser observados, analisados e explicados. A realidade social é analisada por meio de dados empíricos e estatísticos, medição e controle de variáveis. Este enfoque para o uso das ciências naturais apresenta muitos problemas em sua utilização, dada a complexidade das ciências sociais.</p>
<p>Concepção construtivista → Metodologia qualitativa (interpretação e hermenêutica): Esta concepção não busca descrever nem explicar a realidade, mas sim compreender e interpretar a realidade social, por isso não lhe é interessante a relação causa e efeito, nem tampouco a distância entre o investigador e objeto da pesquisa. Neste enfoque o que importa é saber como os sujeitos constroem e qualificam a realidade social. A metodologia utilizada nesta concepção é qualitativa, sendo o processo de investigação interativo. Os dados são coletados por meio de entrevistas, observações-participantes, grupos de discussão, relatos de vida, análise documental, etc.</p>
<p>Concepção sócio-crítica → Metodologia Sócio-crítica (dialética, praxologia): Esta concepção possui uma metodologia dialética, participativa e democrática, a partir da qual constrói uma situação interativa entre pesquisador e quem é pesquisado. Porém a figura do pesquisador é entendida como a pessoa mais esclarecida no processo investigativo. O diálogo e negociação existem para fazer com que os sujeitos investigados saiam da situação de ignorância, criando uma autoconsciência da realidade social e capacidade para transformá-la. A análise é dialética (ação e reflexão se dão conjuntamente). Um exemplo conhecido deste tipo de metodologia é a pesquisa-ação, a qual faz uso da práxis (ação-reflexão-ação), com o objetivo de transformar a realidade social.</p>
<p>Metodologia comunicativa crítica (concepção comunicativa crítica = análise dialógica): tal metodologia pretende não só descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas também estudá-la para poder entender como os significados se constroem comunicativamente e assim transformar a realidade. Seu objeto de estudo é construído por meio das interpretações e reflexões das pessoas participantes. Suas técnicas de coleta de dados são: relatos comunicativos de vida, observações comunicativas e grupos de discussão comunicativos. A coleta pode conter dados quantitativos e também qualitativos, dependendo da necessidade da pesquisa. O importante é utilizar a orientação comunicativa e estabelecer uma relação de confiança e de verdadeira busca pela transformação da realidade estudada. As análises contam com as interpretações que investigador(a) e pessoas participantes vão entrando em consenso, a medida que vão interpretando a realidade em que vivem.</p>

Embora essas abordagens teóricas tenham contribuído para a elaboração da concepção metodológica comunicativa crítica. Nesta, por sua vez, busca-se avançar em alguns

aspectos das dimensões apresentadas (ontológica, epistemológica e metodológica), dando maior ênfase às interações sociais, pois compreende que as esferas sociais que provocam exclusão, podem também provocar inclusão, desde que haja reflexão seguida de uma mudança na ação que o sujeito faz sobre sua realidade. Para tanto, Gomez et al. (2006) elaboraram sete postulados que devem ser respeitados, pois são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer pesquisa que envolva a metodologia comunicativa crítica.

Esses postulados se encontram fundamentados nas contribuições teóricas de Chomsky (1988) e Searle (2001) no que diz respeito à análise das competências linguísticas; de Mead (1973), no que confere ao interacionismo; e de Habermas (1987) e Beck (1998), no que tange à análise social e à criação do conhecimento dialógico. São eles:

- ***Universalidade da linguagem e da ação***: todas as pessoas têm competências linguísticas comunicativas e de ação, e, portanto, têm capacidade para interagir a partir do diálogo e participar no processo de investigação.
- ***Pessoa como agente social transformador***: as pessoas são agentes sociais que têm a capacidade de transformar tanto as próprias práticas como as estruturas sociais, e desta forma, são capazes de interpretar a realidade e criar conhecimento.
- ***Sentido comum***: para poder conhecer o porquê se produz uma ação, é necessário considerar o sentido comum das pessoas. A experiência de vida e a consciência e a consciência das pessoas se formam dentro de um determinado contexto cultural, determinam o sentido subjetivo, levando em conta o contexto de onde se produzem as interações e se gera o conhecimento.
- ***Desaparecimento da hierarquia interpretativa***: neste enfoque, os pressupostos interpretativos das pessoas investigadoras não são os únicos válidos, pelo contrário, a contribuição por parte das demais pessoas participantes da investigação pode ter tanta solidez ou mais do que a interpretação do pesquisador(a).
- ***Conhecimento dialógico***: o conhecimento é gerado de maneira dialógica entre as pessoas que investigam e as destinatárias da investigação ou “investigadas”, a partir da análise intersubjetiva. Para esta análise utiliza-se a *ação comunicativa*, onde as pretensões de validade são as que guiam os processos de entendimento durante a investigação, buscando acordos em função dos argumentos mais válidos, independentemente do *rol* ou *status* de quem os emite.
- ***Igualdade de nível epistemológico***: nesta perspectiva se rompe o desnível epistemológico e as pessoas investigadoras estabelecem uma relação de

horizontalidade na relação com as demais pessoas participantes, tanto no processo de investigação, quanto na interpretação das ações.

- **Realidade comunicativa:** pela perspectiva comunicativa crítica se explica que a racionalidade comunicativa é a base das competências universais de linguagem e ação, assim como o diálogo igualitário. A racionalidade comunicativa caracteriza-se por usar a linguagem como meio de diálogo e entendimento.

De acordo com Gomez et al. (2006), com as orientações oferecidas por meio dos postulados aqui apresentados, para o bom desenvolvimento de uma pesquisa com formato metodológico comunicativo-crítico é possível dar início ao processo de investigação, considerando que haja para tanto uma formulação de questão de pesquisa, um tema/problema que defina os objetivos, um levantamento bibliográfico sobre a delimitação do marco teórico, coleta de dados e análise que promova os resultados do que foi investigado.

No que se refere à coleta de dados, se pode recorrer a técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo dos objetivos e das necessidades encontradas no processo investigativo. Para as técnicas do tipo quantitativo, são indicados: testes, provas objetivas, escalas, questionários, etc. Para as qualitativas, as indicações são: observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão, entrevistas em profundidade, etc.

Independente das técnicas com as quais a pesquisa comunicativa crítica tenha sido realizada (seja por meio do uso de informações quantitativas ou qualitativas), o mais importante, recordam os autores (GOMEZ et al., 2006), é que esta se faça a partir de uma orientação comunicativa, que não se percam de vista os critérios fundamentais, tais como:

- O diálogo intersubjetivo: os verdadeiros critérios desta metodologia é a participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. Para a construção de novos conhecimentos é fundamental que haja diálogo entre ciência e sociedade.
- As pretensões de validade: a metodologia comunicativa crítica caminha em direção ao entendimento, à construção de consenso sobre a questão investigada. Por isso, a apreciação dos melhores argumentos acaba possibilitando ao outro se libertar das pretensões de poder.
- O compromisso: na pesquisa comunicativa crítica, o rigor científico é garantido por meio do compromisso com a construção de novos conhecimentos que contemplem as ações dos sujeitos, levando em consideração o compromisso de transformar a

realidade quando esta oprime o sujeito. É um compromisso com base na verdade (estabelecido entre pesquisador/a e participantes) no diálogo intersubjetivo e igualitário.

De acordo com Gomez et al. (2006), com base nas considerações advindas dos postulados e critérios, é possível compreender que a perspectiva comunicativa crítica é ontologicamente comunicativa porque concebe a realidade como uma construção humana, porque toma a construção da ciência como produto do diálogo. Tal abordagem entende que todas as pessoas são capazes de refletir e agir sobre e na realidade em que vivem.

Por esta razão, a metodologia comunicativa crítica é capaz de contribuir para a transformação da realidade de muitas práticas educativas que enfrentam hoje problemas no processo de ensino aprendizagem, os quais envolvem o fracasso escolar, pois a relação entre a pessoa pesquisadora e as demais pessoas participantes da pesquisa se estabelece em igualdade, de forma horizontal, de modo que todas as pessoas envolvidas na pesquisa possam compreender e refletir sobre a realidade.

Na metodologia comunicativa crítica é possível conhecer cientificamente a realidade social de maneira objetiva. Entende-se que a realidade existe, que é possível conhecê-la cientificamente, que é possível tratá-la com objetividade (GOMEZ et al., 2006).

A realidade da qual falamos, dentro da perspectiva comunicativa crítica, é entendida como sendo composta por três mundos: pelo mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Três tipos de ação envolvem esses três mundos dos quais Habermas nos fala. As ações teleológicas predominam no mundo objetivo; as ações normativas envolvem o mundo objetivo e o mundo social e as ações dramáticas envolvem o mundo subjetivo, o social e também o objetivo, uma vez que a subjetividade se forma na intersubjetividade do mundo social e na referência do mundo objetivo (HABERMAS, 1987a).

Habermas (1999), ao conceber que todas as interações são feitas por meio de um agir comunicativo, orientado para o entendimento, não é ingênuo em sua reflexão, pelo contrário, entende bem que na sociedade existe um sistema que controla e condiciona as relações sociais e que mantém os mundos da vida colonizados.

Para Habermas (1999), o conceito de mundo da vida diz respeito às vivências do cotidiano de cada pessoa. Segundo o autor:

O mundo da vida que serve de pano de fundo é curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíam sob imperativos do agir orientado para o

sucesso; o mundo da vida perde força coordenada em relação à ação, deixando de ser fonte garantidora do consenso (HABERMAS, 2002, p. 97).

Ainda sobre este conceito, Habermas (1987a, p. 154) afirma que:

O significado desta expressão pode ser esclarecido intuitivamente pela referência àqueles objetos simbólicos que geramos quando falamos e atuamos, desde as manifestações imediatas (como são os atos de fala, as atividades teleológicas etc.) passando pelos sedimentos de tais manifestações (como são os textos, as tradições, os documentos, as obras de arte, as teorias, os objetos da cultura material, os bens, as técnicas etc.) até os produtos gerados indiretamente, suscetíveis de organização e capazes de estabilizarem-se a si mesmos (como são as intuições, os sistemas sociais e as estruturas da personalidade).

E acrescenta (Ibid., p. 184):

O mundo da vida constitui como vimos o horizonte de processos de entendimento com que os implicados chegam a um acordo ou discutem sobre algo pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social que compartilham, ou ao mundo subjetivo de cada um.

Com relação ao conceito sistema-mundo (sistemas de ação), Habermas (Ibid.) diz que no âmbito das esferas auto-reguladoras, a racionalidade mais utilizada é aquela baseada em ações estratégicas. Para Habermas (1987a), os sistemas são esferas de ação desconectadas do mundo da vida. Contrariamente ao conceito de mundo da vida, nele, as ações não são orientadas para o entendimento, mas, sim, têm como objetivo alcançar um determinado fim por meio do agir estratégico.

Diferente de outras metodologias (objetivistas ou subjetivistas), a metodologia comunicativa crítica implica conhecer os sujeitos por meio de suas relações com os outros (interpretações em contextos habituais). Nesta abordagem, a análise de dados acontece em diferentes momentos por meio do diálogo.

Conforme indica a equipe investigadora do CREA, apoiada nos estudos de Freire:

O diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põe-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, nos vemos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações em consenso (GÓMEZ et al. 1998, p. 57).

Assim, é possível entender que nesta abordagem metodológica existe uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte, ou seja, entre a pessoa investigada e a pessoa investigadora. Isto pode ser evidenciado e aprofundado ao observar os dois conceitos

presentes na metodologia de investigação comunicativa: o conceito de *postura realizativa* e o conceito de *ruptura do desnível interpretativo*.

Desta forma, compreende-se que os participantes são sujeitos capazes de linguagem e ação, ou seja, eles compreendem o mundo no qual vivem e explicam suas ações sobre o contexto vivido. Durante a realização de uma determinada investigação, estas pessoas participantes interpretam os dados que foram coletados junto com o investigador(a).

De acordo com Gómez et al. (2006), sobre a postura realizativa dentro da abordagem metodológica comunicativa crítica, entende-se que a pessoa investigadora não omite sua visão, como ocorre na grande maioria dos estudos investigativos na área das ciências humanas e sociais. Pelo contrário, toma posição diante dos temas discutidos. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de domínio, sua palavra não tem valor pela posição social que ocupa (por ser especialista).

Nesta abordagem, a pessoa investigadora estabelece uma relação de igualdade com as pessoas participantes. Sua palavra é apresentada e só é aceita pela validade de seus argumentos (como ocorre com todas as demais falas). O enfoque metodológico comunicativo crítico compreende que a realidade social é uma construção humana. Que as pessoas, por meio de suas interações, constroem comunicativamente os significados da realidade social. Desta forma, os depoimentos embasados nos conceitos científicos são produtos do diálogo entre investigador e pessoas e grupos investigados, de forma que todas as pessoas participantes da pesquisa se encontram em uma relação horizontal, rompendo o desnível metodológico comumente identificado em diferentes estudos investigativos.

A relação igualitária estabelecida neste tipo de pesquisa não é entendida no sentido de possuir conhecimentos iguais, mas sim de compartilhar o que cada um possui, com base nos argumentos e conhecimentos apresentados e não pela posição de “poder” (posição social que ocupa) (GÓMEZ et al., 2006).

Segundo Habermas (1987a), a diferença existente entre a interpretação dos(as) participantes e a da pessoa investigadora é uma diferença de função e não de estrutura. O autor explica que as pessoas participantes da pesquisa se envolvem na interpretação dos dados com a intenção de chegar a um mesmo consenso. Já a pessoa investigadora se coloca no diálogo para descrever e interpretar o objeto de estudo em questão. Habermas (1987a e 1987b) põe o diálogo no centro da construção de consensos democráticos pautados na validade de argumentos.

Por esta razão, o CREA entende que a perspectiva comunicativa de Habermas está intimamente relacionada à perspectiva dialógica de Freire, pois tanto um quanto o outro compreendem que por meio do diálogo, numa relação intersubjetiva, é possível aproximar-se bem mais da realidade investigada.

Com o intuito de compreender melhor como ocorrem os processos de interação entre as pessoas envolvidas (alunas/os, professoras, voluntárias/os) na prática de Grupos Interativos e acreditando ser a metodologia comunicativa crítica o caminho apropriado para se alcançar os objetivos traçados neste estudo investigativo é que o trabalho de campo foi desenvolvido. Passamos agora a descrevê-lo.

4.2. O percurso metodológico da pesquisa: a escola e os sujeitos participantes do estudo

A coleta de dados, baseada na metodologia comunicativa crítica, foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2008 e o primeiro de 2009.

O *lócus* deste estudo, como indicado na Introdução da tese, foi uma Escola Municipal de Educação Básica, daqui para diante chamada de Vale do Buriti¹⁷. Esta escola está localizada em um bairro urbano da periferia da cidade de São Carlos. Tal escola foi construída no ano de 2000 e, neste período, atendia 350 estudantes, distribuídos em nove salas de aula (1ª a 4ª série).

Em 2005, a direção da escola solicitou a apresentação do programa Comunidades de Aprendizagem ao corpo docente e, assim, após realizar uma sensibilização juntamente com funcionários, e depois com alunos(as) e familiares, iniciou-se o processo de transformação da unidade de ensino básico, que passou a ser uma Comunidade de Aprendizagem. Desde então, a escola vem proporcionando atividades diferenciadas¹⁸, tais como os Grupos Interativos – objeto de estudo desta pesquisa –, visando sempre a melhoria da qualidade de aprendizagem e de ensino aos estudantes e também aos seus familiares.

Nos anos de 2008 e 2009, período em que este estudo investigativo foi realizado, havia na escola 340 alunos(as) matriculados no ensino fundamental.

¹⁷ Vale do Buriti: nome fictício da escola investigada.

¹⁸ As atividades comumente desenvolvidas nas Comunidades de Aprendizagem que envolve familiares e entorno da escola são: Grupos Interativos biblioteca tutorada, tertúlia literária dialógica, tertúlia dialógica de artes, formação de familiares, comissões mistas e gestoras, aulas de idiomas (inglês, espanhol), aulas de artesanato, informática, entre outras.

É importante lembrar que esta pesquisa estava vinculada a um projeto maior desenvolvida pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – UFSCar), realizado em três escolas públicas municipais da cidade de São Carlos, no período de julho de 2007 a julho de 2009, intitulada: Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade de aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola – inserida no Programa Especial: Ensino Público, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O primeiro passo para dar início à realização do trabalho de campo foi apresentar à equipe da escola o projeto de pesquisa específico. Assim como este projeto sobre Grupos Interativos, outros projetos de pesquisa (mestrado e doutorado), com diferentes assuntos também estavam vinculados ao projeto maior da FAPESP.

Todos os diferentes projetos de pesquisa foram apresentados para as professoras e diretoras de cada escola inicialmente no espaço da Atividade Curricular Integrada de Ensino e Pesquisa e Extensão (ACIEPE): Comunidades de Aprendizagem¹⁹. Posterior a isso, o projeto foi encaminhado para a equipe da escola que se ofereceu para receber a investigação, para que em conjunto se reafirmasse ou não interesse na realização da pesquisa.

Assim, o projeto foi exposto a toda equipe da escola contendo a justificativa pela escolha do tema em questão, objetivos e técnicas. Somente depois de todas as pessoas da comunidade escolar estarem de comum acordo para que a pesquisa pudesse ser realizada é que se iniciou o processo investigativo sobre os Grupos Interativos.

Durante este processo de esclarecimento do que seria a pesquisa, duas professoras que já vinham realizando Grupos Interativos em suas classes, nas quais eu era uma das pessoas voluntárias, mostraram-se interessadas em participar da pesquisa. Desta forma, duas foram as salas de aula da escola municipal Vale do Buriti, que desenvolviam a prática de Grupos Interativos, que concordaram em participar da pesquisa: uma 3ª série vespertina e uma 4ª série matutina.

Uma vez decidido o *locus* de investigação, o passo seguinte foi combinar com as pessoas investigadas os dias e horários para a realização das técnicas escolhidas deste estudo. Com elas, foi feita uma conversa explicando-se como seria o desenvolvimento da pesquisa, onde foram informados os riscos e benefícios deste estudo.

¹⁹ ACIEPE de Comunidades de Aprendizagem: disciplina oferecida na Universidade Federal de São Carlos para as pessoas que tenham interesse em conhecer e aprofundar os estudos sobre as bases teóricas que fundamentam a proposta: Comunidades de Aprendizagem.

Os riscos relacionados aos participantes foram apresentados no termo de consentimento entregue a cada pessoa participante da pesquisa. Tal termo (ver Anexo B) continha as informações precisas sobre a implicação de cada participante. Vale lembrar que o fato da maioria dos participantes da pesquisa serem crianças, o termo de consentimento requeria a assinatura de uma pessoa adulta responsável pelo aluno(a).

No que diz respeito aos possíveis riscos encontrados na participação desta pesquisa, foi indicado o cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e grupos de discussão comunicativa e das situações de observação.

Quanto aos benefícios, foi apresentado o espaço para expressar as necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar, e para pensar uma educação escolar pública e de qualidade para todos(as) os(as) participantes envolvidos(as).

Este termo também informou aos participantes da pesquisa que a qualquer momento eles(as) poderiam desistir de participar, caso considerassem necessário. Também foi explicado que suas identidades seriam confidenciais e asseguradas. Por esta razão, cada pessoa participante recebeu um nome fictício (sua identidade foi preservada).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, além das professoras, como foi dito anteriormente, também participaram deste estudo os alunos e alunas da 3ª e 4ª séries e as pessoas voluntárias que dinamizam a atividade de grupo interativo.

Tanto os alunos e alunas regularmente matriculadas em uma 3ª série vespertina e em uma 4ª série matutina, os quais participavam semanalmente das atividades de Grupos Interativos das séries iniciais do ensino fundamental, quanto as professoras das turmas e as pessoas voluntárias da prática de Grupo Interativo contribuíram, com o auxílio das técnicas da pesquisa, para aprofundar o entendimento acerca do objeto estudado.

A coleta das informações foi realizada durante o desenvolvimento das atividades nos Grupos Interativos. Tais dados foram coletados a partir de diferentes sujeitos que colaboraram para concretizar o desenvolvimento das atividades de Grupos Interativos:

- **Alunos e alunas (A)** → duas classes das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal (uma 3ª e 4ª série – n° total de alunos/as: 40 crianças – meninos e meninas entre 9 e 12 anos de idade);
- **Professoras (P)** → duas professoras, sendo uma da 3ª série vespertina e a outra da 4ª série matutina;
- **Voluntárias (V)** → n° total: 7 pessoas

- 1 mãe de uma aluna da escola;
- 1 funcionária da limpeza da escola;
- 2 coordenadoras pedagógicas da escola;
- 1 estagiária do curso de pedagogia da universidade pública;
- 1 moradora do bairro vizinho e aluna de pedagogia de uma instituição privada;
- 1 pessoa membro do NIASE recém formada no curso de pedagogia.

A participação dos sujeitos nesta pesquisa consistiu em responder a questões apresentadas por meio dos roteiros elaborados para cada técnica.

Embora a coleta de dados tenha sido realizada em duas classes do ensino fundamental na escola Vale do Buriti, é importante ressaltar que esta pesquisa não possui caráter comparativo. A coleta se deu nestes dois espaços pela razão de que a pesquisadora já vinha acompanhando estas duas classes há algum tempo como pessoa dinamizadora (pessoa voluntária) das atividades de Grupo Interativo.

Desta forma, pesquisadora e a orientadora desta pesquisa decidiram que a coleta de dados seria realizada com as duas turmas, em respeito as duas professoras que se prontificaram em contribuir com a pesquisa oferecendo as classes, bem como as demais pessoas participantes (alunos/as e voluntárias). Na situação, observou-se também a possibilidade de se garantir um maior número de informações que estas pessoas participantes poderiam fornecer por meio das técnicas escolhidas e, assim, aprofundarmos juntas as reflexões sobre o objeto de estudo da pesquisa – a prática de Grupos Interativos.

No que diz respeito às técnicas escolhidas para a realização desta pesquisa foram: os relatos comunicativos de vida cotidiana, os grupos de discussão comunicativo crítico e a observação comunicativa crítica. Vale ressaltar que todas as técnicas foram agendadas (combinação de horário e local) com antecedência com as pessoas participantes da pesquisa.

Detalhamos a seguir a explicação sobre o desenvolvimento de cada técnica de coleta de dados utilizada.

4.2.1. Relatos Comunicativos de Vida Cotidiana

Os *relatos comunicativos de vida* são realizados por meio de diálogo entre a pessoa que investiga e a pessoa investigada, com a intenção de refletir e interpretar a vida

cotidiana. O objetivo não é fazer uma biografia da pessoa investigada, mas sim uma narração refletida de sua própria vida cotidiana, com a finalidade de destacar aspectos do presente e do passado, bem como expectativas do futuro.

Nesta técnica, interessam os pensamentos, as reflexões, as formas de escutar, de viver e resolver situações concretas da vida cotidiana das pessoas com as quais se dialoga. Trata-se de um processo cooperativo de entendimento em que ambas as pessoas participam desde seus próprios pressupostos na compreensão do mundo da vida. Importante destacar que, na interlocução, cabe à pessoa investigadora trazer os conhecimentos da comunidade científica sobre o tema estudado e compartilhá-los com as pessoas investigadas.

É importante dizer que, nesta técnica, o contexto onde se realiza o relato deve ser familiar para a pessoa participante, pois é importante que a pessoa investigada sinta-se à vontade para falar sobre os temas que serão abordados.

Antes de fazer as perguntas do roteiro deve-se conversar com a pessoa participante os motivos do relato com a finalidade de deixar clara sua participação ativa na investigação. As perguntas do roteiro devem fazer refletir sobre os aspectos que interessam para a investigação, não necessariamente na ordem estabelecida; o importante é que a pessoa investigada entenda o que lhe foi perguntado para que possa falar com tranquilidade sobre o assunto.

Uma vez analisado o relato, é conveniente ter um segundo encontro com a pessoa investigada para estabelecer consenso sobre os resultados, ampliar e aprofundar os aspectos necessários sobre o assunto investigado.

No caso do estudo aqui apresentado - após ter explicado às pessoas participantes de como seria a realização da pesquisa - o lugar e também os horários foram combinados a partir da disponibilidade de todas as pessoas participantes. Foram realizados dois relatos comunicativos com cada professora. Os dois foram realizados durante o turno de trabalho de cada professora. A técnica foi aplicada no horário da educação física dos alunos(as) (horário e local sugerido pelas professoras), com a finalidade de não atrapalhar as aulas das crianças, bem como o trabalho das professoras.

No início da aplicação do primeiro relato comunicativo, foi explicado às professoras do que se tratava esta técnica e como deveríamos conduzir o relato.

Ambos foram realizados em dois momentos para que as professoras pudessem falar com tranquilidade sobre o conteúdo que havia nos roteiros, apresentados no Apêndice 1,

que guiaram esta técnica metodológica. Vale lembrar que os roteiros foram construídos pela pesquisadora e apresentado às professoras para garantir que reformulações e apontamentos pudessem ser feitos para garantir a melhor compreensão possível acerca do assunto estudado.

O primeiro relato de vida foi realizado com a professora Maria, no dia dezesseis de setembro de 2008. O mesmo teve uma duração de 37 minutos e 44 segundos. O segundo relato com a mesma professora foi realizado no dia vinte e cinco de novembro de 2008, com duração de 26 minutos e 47 segundos. Com relação à Ana, a outra professora, o relato comunicativo foi desenvolvido no dia dezessete de setembro de 2008 e teve duração de 38 minutos e 6 segundos. Já o segundo teve duração de 25 minutos, sendo realizado no dia vinte e seis de novembro de 2008.

É importante dizer que os procedimentos metodológicos utilizados aqui foram os mesmos procedimentos utilizados para a técnica dos grupos de discussão comunicativos. Os passos realizados para o desenvolvimento dessas duas técnicas foram:

1. Elaboração de um roteiro de orientação para a realização dos relatos comunicativos e também dos grupos de discussão comunicativos.
2. Realização dos relatos e grupos de discussão (gravação em áudio).
3. Transcrição da gravação dos dados realizados pela pesquisadora.
4. Audição, conferência e correções da transcrição pela pesquisadora.
5. Atribuição sigla e número para os participantes da pesquisa (ex.: as crianças = **3^aS** e **4^aS**.) e nomes fictícios para as professoras e pessoas voluntárias (ex.: Professora Ana = **PA** e Professora Maria = **PM**) – técnica: **RC** para relato comunicativo e **GD** para grupo de discussão.
6. Leitura exaustiva dos dados.
7. Levantamento de temáticas extraídas dos dados e dos roteiros de orientação.
8. Identificação de parágrafos e/ou frases (falas dos sujeitos) comunicativos.
9. Numeração dos parágrafos e/ou frases comunicativas.
10. Identificação de trechos referentes a elementos transformadores, elementos obstaculizadores e a recomendações com a finalidade de reflexionar sobre a prática de Grupos Interativos mantendo o foco na questão e nos objetivos e marcação na transcrição com **T**, para elementos transformadores, **O**, para os elementos obstaculizadores, **RE** para recomendações explícitas e **RI** para as recomendações implícitas.
11. Organização dos dados coletados em forma de texto.

13. Destaque dos trechos: encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros (trechos dos parágrafos e/ou frases referentes às temáticas e às dimensões) contemplando as seguintes dimensões: transformadora e obstaculizadora (por tema e agrupamento dos dados).
14. Elaboração de dados nos quadros sínteses, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente.
15. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto.
16. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculo para a realização dos objetivos da atividade de Grupo Interativo, atividade esta que se encontra inserida nas escolas que são Comunidades de Aprendizagem).
17. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes (crianças, professoras e voluntárias) para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Como foi explicado anteriormente, embora duas turmas tenham sido investigadas, este estudo não teve como objetivo comparar as duas classes. A ideia foi aproveitar o maior número de dados para aprofundar as reflexões sobre o objeto investigado.

Com relação aos temas propostos do roteiro para a realização do primeiro encontro (1º relato comunicativo crítico), eles se concentraram mais na trajetória escolar e profissional das professoras com a finalidade de conhecer melhor cada pessoa, de chegar mais perto de sua história de vida. No que diz respeito ao segundo roteiro (2º relato comunicativo) este buscou aprofundar o olhar, a reflexão sobre como o Grupo Interativo funciona e em que estas práticas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos(as).

Para o roteiro elaborado para o primeiro relato comunicativo de vida das professoras (Ana e Maria), os temas pensados foram a partir de sua trajetória de vida, como se apresenta a seguir:

- 1) O percurso escolar;
- 2) O ingresso na carreira docente;
- 3) O trabalho na escola atual;
- 4) A visão sobre o ensino público brasileiro.

No segundo relato comunicativo de vida, foram extraídos de suas falas temas e subtemas referente à prática de Grupo Interativo:

1º. O planejamento das atividades:

- a) tema gerador;
- b) folhas respostas;
- c) ficha de desempenho dos alunos/as.

2º. Desenvolvimento da atividade:

- a) critérios para distribuição crianças nos grupos;
- b) dimensão do tempo das atividades;
- c) importância dos voluntários nos Grupos Interativos.

3º. A relevância da prática de Grupos Interativos:

- a) aprendizagem instrumental;
- b) aprendizagem de convivência.

Ao analisar os dados dos relatos comunicativos de vida das duas professoras foi possível conhecer mais de perto a individualidade de cada uma, ou seja, tal técnica proporcionou uma maior aproximação entre pesquisadora e participantes, possibilitando compreender melhor as escolhas de cada uma no decorrer de suas trajetórias.

4.2.2. Grupos de Discussão Comunicativos

A técnica do grupo de discussão comunicativo refere-se a um grupo de pessoas que se reúne para elaborar uma interpretação conjunta de uma realidade, do objeto de estudo. Isso se dá por meio da comunicação entre todas as pessoas participantes. Para que sua compreensão seja natural, o grupo deve compartilhar de algo em comum, como por exemplo, da participação conjunta de algum tipo de atividade de forma habitual, neste caso, o Grupo Interativo.

De acordo com Gómez et al. (2006), grupo de discussão comunicativo refere-se a uma estratégia qualitativa de coleta de dados. Diz respeito a uma estratégia que vem ganhando força nas investigações das ciências sociais, porque reúne a pessoa investigadora com o grupo de pessoas investigadas na possibilidade de confrontar a subjetividade individual com a

grupal, colocando em contato diferentes perspectivas, experiências e pontos de vista. É uma técnica indicada quando se pretende descrever e compreender percepções sobre uma determinada situação, pois supõe um diálogo igualitário entre a pessoa investigadora e a comunidade que participa da pesquisa.

A base do grupo de discussão é uma comunicação entre iguais, a partir do diálogo igualitário. A existência deste nexos prévios facilita o estabelecimento da comunicação em condições de igualdade. Para a realização do grupo de discussão é necessário um consenso prévio entre as pessoas participantes, tanto para sua constituição, quanto para o desenvolvimento do trabalho.

Outra condição para que a comunicação entre iguais possa acontecer é que a pessoa investigadora se integre ao grupo, pois o objetivo não é de analisar o grupo (os membros do grupo), mas sim participar da discussão das ideias que surgem neste grupo para maior entendimento da realidade (no caso, os Grupos Interativos). É importante deixar claro também que as pessoas do grupo participam como investigadoras porque, por meio da interação e da comunicação, o grupo como um todo é quem elabora conclusões em consenso sobre o tema investigado.

Nesta pesquisa, esta técnica foi realizada com os alunos(as) da professora Maria, com os alunos(as) da professora Ana e também com as voluntárias dos Grupos Interativos das duas turmas.

A realização do grupo de discussão de cada classe ocorreu em dois momentos no espaço da biblioteca da escola, guiado por um roteiro elaborado pela pesquisadora, a partir das ideias sugeridas por parte de todas as pessoas participantes da pesquisa.

O primeiro grupo de discussão foi realizado com a turma da professora Ana, no dia 14 de outubro de 2008, no período matutino (mesmo turno de aula destes alunos/as).

A professora liberou as 10 primeiras crianças para ir até a biblioteca, onde seria realizado o grupo. Cada grupo de discussão durou 45 minutos.

O mesmo procedimento foi adotado para a turma da professora Maria. A data da realização deste grupo foi a mesma, porém, no período vespertino (mesmo turno de aula dessas crianças).

O grupo de discussão comunicativo realizado com as pessoas voluntárias ocorreu de forma diferente. Devido à disponibilidade de horários serem muito diferentes, foram

realizados três momentos de grupos de discussão com as voluntárias. Ao todo participaram desta técnica sete pessoas voluntárias nos Grupos Interativos, em diferentes momentos e espaços. O espaço foi indicado pelas pessoas participantes.

O primeiro grupo foi realizado na biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (em uma sala de estudos, previamente reservada para este fim), com três pessoas voluntárias; o segundo grupo de discussão foi realizado na biblioteca da escola no período da tarde com duas pessoas voluntárias, e o terceiro e último grupo também foi realizado na escola, desta vez no espaço da sala da diretora, com duas pessoas voluntárias. Vale lembrar que os depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos pela pesquisadora. Após ter feito isso, os dados foram lidos e organizados em quadros onde foram destacados os elementos transformadores e obstaculizadores, juntamente com as recomendações explícitas e implícitas (sugestões de melhoria com relação ao objeto da pesquisa) das pessoas participantes.

4.2.3. Observações Comunicativas

A observação comunicativa é uma técnica cujo objetivo consiste em fazer uma avaliação conjunta, entre pesquisadora e participantes, dos comportamentos habituais das pessoas, de suas atitudes, motivações, interpretações, habilidades comunicativas e outros elementos da linguagem não verbal para explicitar os conhecimentos tácitos que elas possuem referente às atividades que desenvolvem.

Para Gómez et al. (2006), é uma técnica que permite presenciar o fenômeno do objeto de estudo diretamente, levando em consideração a compreensão da realidade (interpretação e intersubjetividade) das pessoas envolvidas, bem como acontece também nas demais técnicas desta metodologia.

As pessoas, no uso desta técnica, participam voluntariamente. Elas conhecem os objetivos e a utilidade da investigação, garantindo que a observação ocorra no contexto onde a atividade se desenvolve. Tanto a pessoa que investiga, quanto as pessoas que participam da investigação compartilham dos significados e interpretações derivadas da observação a partir de um diálogo igualitário. As interpretações são construídas cooperativamente. São três as premissas para se realizar um estudo com base na metodologia comunicativa, para tanto é preciso considerar que:

O estudo do mundo da vida baseia-se na reflexão dos próprios atores. Os atores orientam suas ações dependendo de suas próprias interações, que resultam da interação com os demais. Os atores estão permanentemente interpretando e definindo suas vidas a partir de sua situação atual, na relação com os demais e com o seu contexto (GÓMEZ et al., 2006)

Esta técnica foi realizada com os alunos e alunas das classes onde a prática de Grupo Interativo é desenvolvida.

Com a turma da professora Maria foram realizadas 26 observações comunicativas (8 sínteses diárias). Com relação à turma da professora Ana, totalizou-se um número de 29 observações comunicativas (9 sínteses diárias).

Esta técnica foi aplicada durante a prática de Grupo Interativo, nos dias em que se realizava o Grupo Interativo nestas duas classes. Esses encontros ocorriam às terças-feiras, no período da manhã, com os alunos(as) da professora Ana; e no período da tarde, com os alunos da professora Maria.

Com relação ao tempo de duração de cada observação, este correspondia a uma hora e meia, o mesmo tempo definido de cada encontro de Grupo Interativo.

Um pouco antes de se iniciar o encontro, um tema era levantado junto com as crianças, as pessoas voluntárias e professora da classe. A partir deste tema, todos e todas sabiam o que exatamente estaria sendo observado naquele dia. Às vezes era levado pela pesquisadora um tema e este era discutido ou até mesmo substituído por outro, conforme necessidade e interesse das pessoas participantes.

À medida que começava a dinâmica, eu, na condição da pessoa pesquisadora, responsável pela aplicação da técnica escolhida, com um lápis e caderno ia fazendo os registros, com o olhar sobre o tema escolhido naquele dia. Em geral, as observações eram feitas de mesa em mesa, com a finalidade de observar como as crianças interagem e como trabalhavam nos grupos. Minutos antes de encerrar as atividades do Grupo Interativo, uma síntese era feita a partir dos registros do dia. Esta síntese, após o término do Grupo Interativo, era lida para todos(as) da classe (crianças, professora e voluntárias).

Após ler a síntese, era perguntado pela pesquisadora se todos(as) estavam de acordo com o que estava escrito, e, assim, as pessoas participantes acrescentavam ou pediam para retirar algo, podendo aproximar o relato o mais possível da realidade observada.

No momento em que se propõe este espaço nesta técnica, a leitura do relato provoca nas pessoas participantes dos Grupos Interativos uma reflexão sobre suas ações, sobre suas interações, sobre o que disseram para o outro e como disseram.

A técnica de observação comunicativa é sem dúvida uma técnica muito rica e potencialmente transformadora.

4.3. Organização e Análise dos Dados Coletados Durante a Pesquisa

É importante dizer que para organizar os dados coletados inicialmente foi feita a transcrição das falas dos sujeitos envolvidos. Posteriormente, os dados coletados de cada técnica foram reorganizados em forma de texto com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor .

Com relação à análise dos dados, é importante dizer que dentro da abordagem comunicativa crítica admitem-se diferentes níveis de análise, que vão do básico ao mais amplo. O nível de análise utilizado no presente estudo foi o 1 básico, o que significa dizer que para a análise dos dados foi considerada a indicação das categorias/temas (relacionados ao sistema e mundo da vida) e as duas dimensões básicas também orientadas por esta metodologia: a dimensão transformadora e a dimensão obstaculizadora. A seguir, a Figura 2 dá ideia das tabelas montadas para se proceder a este nível de análise.

	Sistema	Mundo da vida
Dimensões exclusoras	1	2
Dimensões transformadoras	3	4

Figura 2 - Metodologia Comunicativa crítica (GÓMEZ et al., 2006, p. 103).

Por meio desta abordagem, buscaram-se nos dados dois tipos de dimensões: a *dimensão exclusora*, que está relacionada às barreiras, aos obstáculos que impedem a concretização da igualdade social e a *dimensão transformadora*, que diz respeito às alternativas, aos caminhos possíveis de superação das barreiras referentes ao objeto de estudo.

Tanto a dimensão exclusora, quanto a dimensão transformadora, podem condicionar a análise em uma pesquisa comunicativa crítica. Segundo Gomez et al. (2006, p. 96):

As *dimensões exclusoras* são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo, etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As *dimensões transformadoras* são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais.

As dimensões encontradas durante a análise de um trabalho apoiado na abordagem comunicativa crítica, com relação aos obstáculos e dificuldades encontradas na realidade investigada, possibilitam a concretização de ações superadoras de desigualdade. O objetivo maior de uma investigação pautada nesta abordagem está em buscar formas de superar todos os tipos de desigualdades sociais.

Por meio dos depoimentos oferecidos pelas pessoas participantes da pesquisa, dados coletados nas técnicas da metodologia comunicativa, foi possível entender que elas contribuíram diretamente na análise da investigação comunicativa crítica, pois participaram de forma ativa na compreensão da análise dos dados.

Vale ressaltar que, à medida que foram ocorrendo os relatos e também os grupos de discussão, foram surgindo, por meio dos depoimentos das pessoas participantes, recomendações, sugestões de melhoria para o aspecto da realidade em análise, no caso, o desenvolvimento da prática de Grupos Interativos. Conforme as pessoas foram refletindo sobre a temática abordada, de seus depoimentos foram surgindo algumas indicações de melhoria frente aos obstáculos encontrados.

As falas que indicavam de maneira explícita ideias de melhorias para o assunto investigado foram classificadas como *Recomendações Explícitas* e as demais indicações que não foram ditas de forma explícita, foram classificadas como *Recomendações Implícitas*.

Ainda nesta etapa da pesquisa se garante a participação efetiva das pessoas participantes, uma vez que nesta abordagem metodológica busca-se conjuntamente (pessoa investigadora e pessoa participante): identificar, descrever e analisar conjuntamente os dados a partir das dimensões exclusoras e das dimensões transformadoras da prática investigada. Isso garante diferentes tipos de manifestações do discurso oferecidos pelas pessoas participantes da pesquisa que juntamente com a pessoa pesquisadora ajudam a constituir um nível de análise próprio da investigação comunicativa.

Desta forma, é possível entender, conforme indica Mello (2006, p.14), que a participação dessas pessoas participantes no âmbito interpretativo:

(...) Traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de parcialidades analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo que tem a/o pesquisador/a, a presença da categorização dos dados em dimensões exclusoras e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, relevância social.

Nesta mesma direção Gómez et al. (2006) afirmam que a investigação identifica as barreiras e a maneira de superá-las, de forma que se possa garantir a utilidade social do estudo realizado.

Mesmo que as interpretações das pessoas participantes referentes ao objeto de estudo, num primeiro momento, se apresentem como sendo interpretações espontâneas, contendo uma descrição não muito reflexiva sobre a realidade, isso vai sendo modificado naturalmente a partir das interações interpessoais que ocorrem ao longo do trabalho. Com as idas e vindas das análises sobre o assunto investigado, as pessoas participantes da pesquisa, juntamente com a pessoa pesquisadora, podem ao longo do percurso rever pensamentos, refletir com maior profundidade sobre o assunto permitindo estabelecer consenso as ideias.

Após a realização das análises (por meio das diferentes técnicas utilizadas: relato, grupos de discussão e observações comunicativas) utilizadas na abordagem comunicativa crítica, fez-se necessário realizar uma volta das análises para as pessoas participantes. Posteriormente, iniciou-se a construção das interpretações das informações selecionadas, buscando sempre relacionar estas interpretações com teorias sociais e educativas (dos conceitos teóricos selecionados) com os objetivos e hipóteses da pesquisa. Este momento da pesquisa foi reservado para se dialogar sobre os temas que surgiram das informações coletadas, para que as pessoas participantes pudessem discutir e entrar em consenso sobre as conclusões em parceria com a pessoa pesquisadora, na finalidade de se chegar a um consenso sobre a realidade investigada.

Nesta fase da pesquisa, tornou-se necessário apresentar às pessoas participantes os quadros elaborados por temáticas, os quais contemplavam as falas diretamente; os quadros-síntese, contendo indicação tanto dos elementos transformadores, quanto dos elementos obstaculizadores; bem como as interpretações construídas pela pessoa pesquisadora. Desta forma, todos os dados coletados foram analisados de forma intersubjetiva junto às pessoas participantes para que se chegue a um consenso para a elaboração da análise final.

Assim foram coletados, organizados e analisados os dados da presente pesquisa. Como forma de facilitar a visualização das técnicas utilizadas, encerramos o capítulo com o Quadro Síntese (Quadro 2):

Quadro 2- Técnicas adotadas para realização da pesquisa

TÉCNICA	Nº TOTAL	TÉCNICA DE VALIDAÇÃO	TÉCNICA DE ANÁLISE
Relatos comunicativos com professoras	04	- Diálogo intersubjetivo - Pretensão de validade; - Compromisso	Análise Básica: -Dimensão Transformadora - Dimensão Obstaculizadora
Grupos de discussão comunicativo crítico com voluntárias	03	- Diálogo intersubjetivo - Pretensão de validade; - Compromisso	Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Obstaculizadora
Grupos de discussão comunicativos com crianças	04	- Diálogo intersubjetivo - Pretensão de validade; - Compromisso	Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Obstaculizadora
Observações comunicativas com crianças	55	- Diálogo intersubjetivo - Pretensão de validade; - Compromisso	Análise Básica: - Dimensão Transformadora - Dimensão Obstaculizadora
Total Geral (técnicas aplicadas)	66	***	***

No próximo capítulo encontraremos os dados analisados de acordo com as orientações sugeridas pela metodologia comunicativa crítica, conforme explicado neste mesmo capítulo.

5. GRUPOS INTERATIVOS: TECENDO A ANÁLISE DOS DADOS

(...) Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(Freire, 1987)

Este capítulo apresenta a análise dos depoimentos coletados e também as técnicas metodológicas selecionadas e aplicadas com as pessoas participantes desta pesquisa: professoras, aluno(as) e pessoas voluntárias. A partir da análise dos dados, serão apresentadas sugestões para a melhoria desta proposta educativa elaboradas pelos próprios participantes da pesquisa.

Conforme relatado no capítulo anterior, duas professoras da Comunidade de Aprendizagem “Vale do Buriti” abriram suas salas de aula para o desenvolvimento da pesquisa. A primeira delas foi Ana, responsável em 2008 por uma 4ª série do período matutino, e a outra, Maria, professora de 3º ano do período vespertino. Vale lembrar que seus nomes e de todas as pessoas participantes mencionadas no estudo são fictícios por motivo de proteção – exigência do comitê de ética da Universidade.

Ana e Maria apoiaram-nos na conversa com as crianças e com seus familiares sobre a importância da investigação, estimulando-os a aceitar o convite para integrar a pesquisa. O mesmo foi feito com as pessoas que participavam como voluntárias de Grupos Interativos nestas salas.

Assim, participaram do estudo como sujeitos: duas professoras, 48 crianças e sete pessoas voluntárias em Grupos Interativos.

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2008, envolvendo coleta de dados via relatos comunicativos com as professoras, e grupos de discussão e observações comunicativas com as crianças e as pessoas voluntárias. Com base nos objetivos que foram estabelecidos para a pesquisa, a idéia era aprofundar o olhar sobre os elementos encontrados na prática de Grupos Interativos e compreender melhor sua proposta e benefícios, bem como entender as dificuldades encontradas nesta prática para poder melhorar seu funcionamento.

Se a coleta de dados foi toda comunicativa, obtida por meio de consenso com as e os participantes sobre o que dialogar e o que observar, tendo em vista os objetivos do estudo, as análises também foram realizadas da mesma maneira: enquanto pesquisadora, eu organizava e sintetizava os dados, fosse durante as observações comunicativas, fosse após a

transcrição dos relatos comunicativos de vida ou dos grupos de discussão, voltando aos sujeitos para lhe apresentar a organização e minhas primeiras compreensões, aprofundando com eles e elas a compreensão dialogada e em consenso.

A organização dos dados se fez de maneira básica, envolvendo apenas sua localização nas dimensões transformadora e/ou obstaculizadora/exclusora. Tampouco nos dedicamos à quantificação dos dados para visualizar o impacto dos elementos transformadores ou obstaculizadores que se apresentam no desenvolvimento dos Grupos Interativos nas duas salas de aula ou que tal prática permite e promove.

Os limites da análise aqui realizada dizem respeito ao limite de tempo para a defesa da tese. No entanto, entendemos que o tipo de análise utilizada foi suficiente para se alcançar os objetivos estabelecidos para o estudo, bem como para responder à questão de pesquisa que o guiou. Também oferecem indicações de transformações necessárias para a melhoria do trabalho.

Após estabelecer consenso sobre o primeiro nível de análise com as pessoas participantes da pesquisa, dedicamo-nos, como pesquisadoras, à análise de seu conjunto à luz da literatura estudada, trabalho que socialmente nos cabe.

Os itens apresentados a seguir são fruto desse trabalho final e de nossa responsabilidade como pesquisadoras. Neles, trazemos excertos das falas e argumentos das pessoas participantes a respeito dos Grupos Interativos, que ilustram os elementos de nossas análises. Após tal apresentação, em cada item, oferecemos quadros-sínteses com os elementos transformadores e os obstaculizadores retirados das análises de todas as falas das pessoas participantes. Dados da observação comunicativa dão suporte para a reconstituição de cenas necessárias à compreensão do contexto das interações e grupal acompanhado no estudo.

Iniciamos pela visão das professoras sobre os Grupos Interativos, seguida pela das crianças e encerrada pela das pessoas voluntárias. Antes, porém, é importante apresentar cada uma das turmas onde a coleta foi realizada.

A turma da professora Ana, como já mencionado, era no período matutino, de 4ª série e composta por 27 crianças (10 meninos e 17 meninas). Para a professora o clima desta classe era de muito interesse; pois na visão dela os alunos/as manifestavam um comportamento muito bom. Segundo Ana, embora houvesse uma situação ou outra de “indisciplina” (desentendimento, descumprimento dos combinados, etc.), tais situações sempre eram facilmente contornadas, resolvidas. Na opinião de Ana, a turma era muito

tranquila. Porém, no que diz respeito à aprendizagem, a professora considerava a turma um pouco lenta e este foi um dos motivos principais que a fez querer o Grupo Interativo em sua sala.

Conforme os dados coletados durante os relatos da professora e das observações nos Grupos Interativos foi identificada a preocupação da professora. Após os encontros realizados na turma foi possível perceber que todos(as) participavam bem da atividade, que todos(as) mostravam interesse e geralmente se respeitavam. Embora fossem alunos(as) comprometidos(as), interessados(as) em aprender, para a professora, ainda era preciso desenvolver sua agilidade nesses alunos, era preciso que eles melhorassem o ritmo de aprendizagem, de desempenho em classe.

Os Grupos Interativos ocorriam nesta turma às terças-feiras, das 8h às 9h. Contava com três pessoas voluntárias permanentes: Débora, Clara, Laura, sendo que a quarta pessoa era, na maioria das vezes, a própria professora da classe, pela dificuldade encontrada em se conseguir voluntários/as. Realizei observações ao longo de oito semanas, totalizando um número de 28 observações. Para cada encontro era definido um tema no qual todos os grupos da sala (quatro ou cinco, dependendo do número de crianças) seriam observados. Assim, a cada encontro eram realizadas em média quatro ou cinco observações.

Com relação à turma da professora Maria, do período vespertino, turma de 3º ano, ela era composta por 21 crianças (13 meninas e 08 meninos). O clima da classe, segundo a professora, era um pouco difícil, pois não era uma turma muito fácil de se trabalhar. De acordo com a professora, grande parte dos alunos(as) não se comporta muito bem; havia por parte de alguns alunos desrespeito para com a professora e para com os colegas (brigas, desentendimentos, falta de atenção, etc.), e também dificuldade de aprendizagem.

Além da dificuldade de ensinar as crianças devido ao seu comportamento, a professora conta que a turma tinham uma baixa autoestima. Maria, durante relato comunicativo, comentou que se angustiava com a situação das crianças dizerem que não conseguiam aprender, delas acreditarem que não eram capazes. Apesar de ela revelar altas expectativas em relação aos alunos(as), disse que encontrava dificuldades em convencê-los de seu potencial. Este foi o principal motivo que a fez iniciar o trabalho de Grupos Interativos, pois ela buscava ajuda para resgatar a confiança dos alunos(as) neles(as) mesmos(as), para fazê-los descobrir suas potencialidades.

Os Grupos Interativos ocorriam na turma da professora Maria às terças-feiras, das 15h30 às 17h. Contava com a participação de quatro pessoas voluntárias: Joana, Carla, Janaína e Amanda. Nesta turma, realizei um número de 28 observações de Grupos Interativos.

5.1. As professoras participantes da pesquisa: sua trajetória e compreensão sobre a escola.

Neste item, apresentamos cada uma das professoras separadamente, por entender que a profissional da educação, a professora, é quem dá o tom do que ocorre na sala de aula, embora a aula não seja fruto apenas de sua vontade e ação. A aula está condicionada pelo contexto das políticas educacionais, pelo clima institucional, pelo encontro entre os sujeitos que ali se encontram cotidianamente. Mas, se a ação das professoras e professores está condicionada por todos esses elementos, ela também depende de sua tomada de posição no mundo.

Nos relatos comunicativos de vida e nas situações observadas, tanto Ana, como Maria, foram explicitando elementos que compõem sua forma de estar sendo professoras e de desenvolver e analisar os Grupos Interativos.

5.1.1. Professora Ana

Em relação ao seu **percurso escolar**, Ana, professora da 4ª série, contou que iniciou sua vida escolar em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, onde nasceu. Fez pré-escola com seis anos de idade. Segundo a professora, o período em que realizou a sua pré-escola era mais recreativa e lúdica.

Depois foi para a primeira série, onde foi alfabetizada. Lembra com alegria que era “apaixonada” por sua professora. Da primeira à quarta série, conta que seu desenvolvimento foi excelente. Na quinta série trocou de escola, e seu desenvolvimento não foi tão bom quanto o anterior. Fez o Magistério no ensino médio e depois entrou para a Faculdade no período noturno, no curso de “Comunicação, Ciências e Matemática”, na cidade de Juiz de Fora (MG). Sua cidade, por ser pequena não havia curso superior, por isso precisou estudar em outra cidade. Ana viajava todos os dias.

Logo que iniciou a Faculdade começou a trabalhar em sua cidade, lecionando Ciências, pois não havia professor habilitado. Eram contratos temporários, mas que iam sendo renovados. Durante a graduação, a professora dava aulas de matemática, ciências, desenho geométrico e geometria. Trabalhou com o ensino médio também, mas só depois que se formou. Após ter concluído a graduação fez também uma especialização na área da Matemática na cidade de Duque de Caxias – MG.

Quadro 3 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Ana

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Ter uma “boa professora” da 1ª a 4ª série. 2. Afetividade na relação professora-aluna 2. Da 5ª a 8ª o desempenho foi bom 3. Ter cursado o Magistério. 4. Fez especialização em Matemática.	1. Na cidade onde vivia não havia ensino superior. 2. Precisou cursar a faculdade em outra cidade (curso noturno). 3. Enfrentou viagens diárias para poder cursar a faculdade de “Comunicação, Ciências e Matemática”. 4. Trabalhava durante o dia e estudava a noite. 5. Por dificuldades financeiras não fez a especialização na faculdade em que gostaria, pois isso implicaria sair da cidade de origem.

Os elementos transformadores destacados pela professora Ana em seu primeiro relato comunicativo foram quatro. Destes, podemos destacar um que está bastante relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa. O primeiro elemento é o fato de Ana ter tido uma boa professora nas séries iniciais.

Meu desenvolvimento de primeira a quarta série foi excelente. Me alfabetizei na primeira série e lembro sempre com alegria de minha professora, eu era “apaixonada” pela professora (RC- PA: §3)

Tem uma explicação o fato de Ana ter hoje uma boa lembrança das séries iniciais e, principalmente, de sua professora. De acordo com Carl Rogers (1978), a emoção acompanha e em geral facilita cada objetivo do comportamento. Segundo este autor, em qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem é necessário que a relação entre a pessoa facilitadora/mediadora e a pessoa aprendiz seja construída com confiança e aceitação. Segundo o autor:

Como aprendizagem pode muitas vezes envolver uma mudança na organização do eu, isso ocorre mais frequentemente quando ameaças externas ao eu estão minimizadas (...). Um facilitador de aprendizagem deve ser sensivelmente cômico da maneira como o processo de educação e aprendizagem parecer ser para o estudante (...) Aprendiz, para serem bem sucedidos em suas tarefas escolhidas,

precisam de comunicação. Precisam ser compreendidos (...), não julgados (...) (MILHOLLAN e FORISHA, 1978, p. 109).

A afetividade, segundo Wallon (1995) possui um sentido abrangente e está sempre relacionada aos estados de *bem-estar* e *mal-estar* do indivíduo. De todas as manifestações afetivas estudadas por Wallon, a emoção é a mais explorada pelo autor. Em seus estudos demonstrou a existência da relação estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa.

Para Wallon (ibid.), os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar no indivíduo estão primordialmente ligados à sensibilidade. A criança ao longo de seu desenvolvimento estabelece diferentes níveis de relações sociais e estas interferem na construção do campo afetivo.

Na obra de Wallon a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Segundo o autor, afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento.

Uma vez que Ana expressa a afetividade, um bom sentimento vivo em sua lembrança da imagem de uma professora que marcou sua vida, significa dizer que esta professora soube estabelecer com seus alunos(as) uma relação pedagógica com *amorosidade*.

De acordo com Freire (1997), ensinar exige querer bem aos educandos(as). Freire nos diz que não precisamos ter medo de expressar a afetividade, que precisamos nos livrar da idéia da falsa separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Precisamos ter claro de que é possível realizarmos o trabalho docente com compromisso e seriedade e também com amorosidade, pois alegria e amorosidade fazem parte do processo educativo.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (FREIRE, 1997, p. 159-160).

Ainda com relação ao importante elemento transformador, a afetividade, relatado por Ana, ele aparece novamente na fala da professora durante o segundo relato comunicativo quando abordado o tema sobre a participação das pessoas voluntárias durante os Grupos Interativos.

A participação dos voluntários eu acho que vai... que bate tudo para o lado do sentimento. Os voluntários que se mantêm durante o ano, as

crianças criam uma afinidade com eles. Então, se um deles não vem por algum motivo eles já reclamam, dizem: ai... não veio? Ou então você percebe que em muitos Grupos Interativos algumas crianças ficam chamando a pessoa voluntária para conversar no grupo delas... Então eu acho que essa afinidade, esse vínculo que é criado é importante... é muito importante. E com esse vínculo eles adquirem confiança. A partir desse momento eles se soltam e demonstram uma liberdade maior para dizer “não sei”, “não estou conseguindo”... Eu acho importante esse vínculo que gera uma liberdade... (RC2-PA:§14).

No que diz respeito aos elementos entendidos como obstáculo no percurso escolar de Ana aparece sua dificuldade financeira. Ana identifica como elemento obstaculizador a dificuldade financeira encontrada na sua trajetória acadêmica e também a dificuldade de cursar uma graduação em outro município.

*Minha cidade era muito pequena e não havia curso superior, por isso precisei estudar em outra cidade (RC-PA: §4).
Logo que iniciei a Faculdade comecei a trabalhar em Lima Duarte, comecei a lecionar Ciências... (RC-PA: §5).*

Sobre o **ingresso na carreira**, a professora Ana indica que começou a trabalhar no início da faculdade. Neste período de sua graduação, lecionava para o ensino fundamental. Dava aulas de Ciências e também de Matemática (desenho geométrico, geometria) e só depois da faculdade teve experiência com o ensino médio. Após concluir sua graduação, continuou trabalhando com essas disciplinas por dois anos na cidade de Lima Duarte (MG). Só depois se mudou para o interior de São Paulo, para a cidade de São Carlos.

No início da carreira docente de Ana, a professora assumiu aulas referentes ao ensino médio no Estado de Minas Gerais; só depois que passou a morar no Estado de São Paulo começou a trabalhar com o ensino fundamental.

No início de 2002, passou a morar em São Carlos, iniciando um trabalho no SESI. Durante o tempo em que trabalhava no SESI, também deu aulas como professora ACT na rede Estadual de ensino no município de São Carlos.

Em 2003, após ser aprovada em um concurso, o SESI a chamou para trabalhar na cidade de Porto Ferreira (SP), entre 2003 e 2005. Neste mesmo período (2004 a 2005), Ana trabalhava de manhã no SESI de Porto Ferreira e à tarde em uma escola da prefeitura de São Carlos.

No início de 2006, a prefeitura de São Carlos a chamou para se efetivar na rede municipal, uma vez que ela havia prestado um concurso para professora. Assim, pediu demissão do SESI e se efetivou na rede municipal de São Carlos. Foi neste ano que Ana começou a trabalhar na escola “Vale do Buriti”.

Quadro 4 - Síntese sobre o ingresso de Ana

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Lecionou diferentes disciplinas e áreas de conhecimento (ensino fundamental e médio, rede particular e pública). 2. Trabalhou em escolas da prefeitura como ACT. 3. Trabalhou no SESI (concurada). 4. Efetivou-se na rede municipal de São Carlos	

Quanto ao trabalho na escola onde a pesquisa estava sendo desenvolvida, Ana relata gostar de trabalhar nesta escola. Afirma ter uma equipe boa. Conta que gosta muito do grupo de professoras que está na escola; diz que é um grupo novo de professores(as), pois as professoras que trabalhavam antes na escola foram todas transferidas. Assim, a professora diz que elas (esta nova equipe) construíram um vínculo maior, todas estão aprendendo juntas. Elas tentam seguir uma mesma linha de trabalho, trocam muitas idéias, se ajudam. As trocas não acontecem apenas entre as professoras das mesmas séries, acontecem com diferentes professoras, de diferentes séries. Afirma que a diretora contribui muito para que essas trocas ocorram na escola.

Sobre a sala de aula, Ana considera muito boa sua turma de 4ª série (período matutino – 27 alunos/as). Comenta que os alunos(as) têm um comportamento bom. Afirma ter uma situação ou outra de indisciplina na sala, mas nada que represente muita importância, que não dê para resolver. De um modo geral é uma turma tranquila.

Com relação aos elementos obstaculizadores, Ana comenta da aprendizagem dos alunos(as). A professora considera a turma um pouco lenta, motivo este que fez Ana querer o grupo interativo em sua sala. Ela acredita que o grupo interativo ajudará a melhorar o ritmo de aprendizagem das crianças. A professora espera que por meio do grupo interativo eles possam ficar mais ágeis, mais espertos, que produzam mais, que ganhem mais velocidade em realizar as atividades.

Outro fator indicado por ela como problema diz respeito à relação com a comunidade, considerada por ela como difícil de trabalhar. Relata que:

Aqui têm muitos problemas, principalmente pela existência do tráfico de drogas ser muito forte nesta região da cidade (RC1- PA:§13)

A professora relata também ter muita tristeza em ver o descaso das famílias para com as crianças, no sentido de não acompanhá-las no desenvolvimento escolar, de não participar das reuniões. Ela argumenta que a escola se preocupa em garantir um número maior de participação dos familiares na escola. Varia o horário de reuniões para ver se a participação aumenta, mas o envolvimento não acontece.

A professora acredita que o acompanhamento desses pais/responsáveis, o estar junto da criança, o se importar pelo que a criança está fazendo e aprendendo no espaço escolar, é um grande diferencial do desempenho e do comportamento da criança em sala de aula. Ela diz que é bem diferente quando os responsáveis por determinadas crianças procuram se informar, mandam bilhete, comparecem à escola nos dias de reunião ou atendimento para familiares. Segundo a professora, esses(as) alunos(as) progridem muito mais do que os outros.

Ainda sobre este assunto, a professora não acusa os pais de desinteresse por seus filhos. Porém, o que sabe é que sua ausência interfere, e muito, na aprendizagem escolar das crianças. A professora lembra uma situação vivida com um de suas alunas e conta:

Tenho uma aluna que a mãe nunca vem à escola porque ela não pode. Ela não pode, mas manda a filha de dezesseis anos para conversar comigo para saber do rendimento da irmã mais nova. Eu só não deixo ela assinar o boletim porque é menor de idade. Mas ela participa sempre das reuniões de pais. Essa aluna que a mãe nunca pode comparecer nas reuniões se sai muito bem na escola. Ela diz que a mãe nunca vai, mas que olha o caderno da filha todos os dias e assina. Segundo Ana, essa é a forma que a mãe se faz apresentar. Ela não vem na escola, mas manda a filha, manda bilhete, olha o caderno e assina todos os dias. Esta é a forma que a mãe tem de acompanhar o desempenho de sua filha na escola. Um dia essa mesma aluna passou muito mal na escola e a secretaria da escola telefonou para avisar a mãe para vir buscar a criança na escola. Quem veio buscar a aluna foi a irmã de dezesseis anos. Aí eu conversei com a garota e disse que era para dizer para a mãe que precisava levar sua irmã ao médico, porque estava muito mal e garota respondeu que não dava porque a mãe estava trabalhando, a mãe estava “catando” laranja. Esta mãe trabalha o dia inteiro no campo e volta para casa só à noite. A professora afirma ser esta uma vida difícil para esta mãe, para esta família, mas mesmo assim ela se preocupa com a menina na escola. Apesar de tudo ela está presente na vida desta menina (RC1-PA:§17-§20).

A seguir, os elementos indicados por Ana sobre a escola e a turma estão sintetizados no quadro 5.

Quadro 5 - Síntese sobre o trabalho na escola atual/sala de aula e colegas (Ana)

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Gosta de trabalhar nesta escola. 2. A escola tem uma boa equipe que tenta seguir a mesma linha de trabalho. 3. Na escola há troca de idéias entre as colegas de trabalho. 4. As professoras se ajudam. 5. A diretora contribui para que haja troca de experiência. 6. Afirmo que os alunos têm um bom comportamento, que a turma é tranquila. 7. Alguns familiares acompanham os filhos.	1. Considera a turma um pouco lenta. 2. Sente um descaso de algumas famílias para com suas crianças. 3. Considera que a maioria dos familiares não acompanha seus filhos no desenvolvimento escolar. 4. Muitos familiares não participam das reuniões da escola. 5. Comunidade difícil de se trabalhar por haver muitos problemas (ex.: tráfico de drogas forte na região). 6. Familiares das crianças que mais precisam de apoio não aparecem na escola.

Com relação a este tema, Ana menciona de sua preocupação sobre o desenvolvimento dos alunos(as) e se revela comprometida com o ofício da profissão. Ela tem consciência de seu papel de professora e reconhece sua parcela de responsabilidade com relação ao ensino. Segundo Ana, a educação possui responsabilidade distribuída, ou seja, entende que a responsabilidade é do sistema de ensino (governo, políticas públicas), mas é também do professor, do aluno e dos familiares. Nesse sentido,

Ana aponta alguns elementos que considera obstaculizadores no que diz respeito à educação no Brasil. A professora relata:

Acredito que muitas vezes o sistema danifica a educação. Que por se querer garantir metas, índices e números muita coisa não é vista, considerada ou trabalhada. Entendo que por se querer atingir um determinado índice ou meta a educação é prejudicada. Por se querer mostrar números (usa o exemplo da repetência), dizendo que não existem problemas, que as crianças estão sendo aprovadas, isso faz o grau de exigência cair, em virtude da não repetência. O educando não pode ser olhado apenas como um número, mas sim o seu desenvolvimento como um todo. A aprendizagem do aluno não pode ser medida apenas por uma nota, porém é preciso saber avaliar o seu desempenho para saber o que está aprendendo e o que não está aprendendo. Por exemplo, o aluno que ingressa na quinta ou sexta série e que sabe que não vai ser reprovado, aprendendo ou não, até a oitava série... o comprometimento com a aprendizagem desse aluno caiu muito, pois, ele sabe que o professor vai ter que promovê-lo para a série seguinte. Os alunos não têm uma maturidade, um

entendimento para saber que eles precisam estudar não pela nota, mas para adquirir conhecimentos necessários para um futuro próximo (RCI-PA: §28-§30).

Quadro 6 - A visão sobre o ensino público brasileiro (Ana)

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Tem respeito para com os alunos/as e deposita neles expectativas positivas. 2. Entende que ela também tem sua parcela de responsabilidade com relação à educação.	1. O sistema educacional dificulta o trabalho do professor, do ensino (políticas públicas)

Por meio do relato da professora, sobre o elemento transformador 1, observa-se que ela tem respeito por seus alunos(as). Diz que o educando não pode ser olhado apenas como um número, mas que é preciso considerar o seu desenvolvimento como um todo. Para ela, as crianças são capazes de aprender, porém afirma que a aprendizagem do aluno(a) não pode ser medida somente por uma nota, é preciso avaliar o seu desempenho para saber o que a criança está aprendendo e como está aprendendo.

Sobre o elemento 2, a professora fala que todas as pessoas possuem responsabilidade distribuída com relação à educação. Ela afirma que a responsabilidade é sim do sistema de ensino (governo, políticas públicas), mas é também do professor(a), do aluno(a) e dos familiares.

No que diz respeito ao elemento transformador citado pela professora, ela diz que muitas vezes o sistema danifica a educação, ou seja, que por se buscar apresentar índices, metas, números, muita coisa não é vista, considerada ou trabalhada por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino no Brasil. Segundo Ana, por mais que se queira atingir um determinado índice ou meta, a educação é prejudicada. Quando insistem em mostrar números (usa como exemplo a repetência), dizendo que não existem problemas, que as crianças estão sendo aprovadas, isso faz o grau de exigência cair. De nada adianta as crianças serem aprovadas se não estão aprendendo os conteúdos exigidos em cada período, em cada série. Isso só faz agravar a realidade do ensino brasileiro.

5.1.2. Professora Maria

Com relação ao **percurso escolar** da professora Maria, ela conta que o acesso à escola na sua infância foi difícil, pois morava longe e tinha dificuldades para ir até o local. Sua mãe, por um período de seis meses, a levava para a escola, mas como a escola era muito longe, Maria chorava muito porque precisava ir a pé. Então, sua mãe desistiu de colocá-la na escola neste período e por esta razão ela não cursou a pré-escola.

Maria diz que este foi um dos principais motivos que fez com que seus pais se mudassem para São Carlos, cidade onde moravam antes de se mudarem para a zona rural de Serra Negra. Lá viveram por um período de cinco anos e depois desse tempo resolveram regressar para São Carlos.

Ela ingressou com sete anos na primeira série e cursou até a oitava série em uma mesma escola. Logo que concluiu o ensino médio, prestou alguns vestibulares, dentre eles, o curso de Pedagogia em uma Universidade Estadual de São Paulo. Assim como Ana, enquanto estudava também trabalhava para ajudar na renda familiar.

Um dos elementos que podemos destacar durante a trajetória escolar de Maria diz respeito à interação, ao bom convívio com os colegas. Conta que:

Eu gostava muito de estudar no SESI. Foi muito bom o período que estudei lá. Estudei sempre com a mesma turma, com os mesmos colegas... Isso foi muito bom pra mim (RC1 – PM: §5).

Outro elemento encontrado na fala de Maria diz respeito à importante presença da professora em sua vida. Ela conta que a professora orientou sua mãe a buscar ajuda médica para solucionar um grave problema de Maria .

Minha professora da 3ª série (que era a mesma desde a primeira série) indicou para minha mãe um outro médico para avaliar o meu estado clínico. Minha mãe seguiu as orientações de minha professora e iniciou um outro tratamento, e aí eu sarei e voltei a frequentar a escola normalmente e além disso consegui recuperar o conteúdo já visto por meus colegas. Com a ajuda e dedicação da professora eu não fui reprovada e passei para a 4ª série (RC1 – PM: §7)

Para Maria, o interesse e a sensibilidade da professora ao se importar com a sua saúde, chamando sua mãe para conversar, representaram uma importante ação afirmativa.

Analisando os depoimentos acima, observa-se que com relação aos elementos obstaculizadores, àqueles que estão relacionados às barreiras, que impedem a concretização das metas e objetivos de determinado assunto, a educadora indica que no início de sua escolarização enfrentou muita dificuldade em requentar a escola e também aprender os conteúdos da 3ª série:

Na 3ª série tive problemas com a aprendizagem. Tive problemas com relação à frequência nas aulas. Tive que faltar muito na escola porque neste período fiquei doente. Tive um grave problema de bronquite (RC1 – PM: §6).

Na quinta série estranhei um pouco a mudança de professores e isso resultou em uma baixa de rendimento. Isso interferiu na minha aprendizagem. Neste período tive dificuldades em aprender conteúdos como história, geografia e ciências. No conteúdo de língua portuguesa sempre fui muito bem, mas em matemática sempre tive muitas dificuldades, sempre apresentei baixo rendimento. Sempre achei esta área de conhecimento muito difícil. Acredito que a matemática dos primeiros anos escolares nunca ficou bem clara para mim e acho que isso acarretou maiores dificuldades para eu aprender esse tipo de conteúdo ao longo de minha escolaridade. Por causa disso, sempre enfrentei os conteúdos desta área com muita dificuldade até o ensino médio (RC1 - PM: §8).

Maria diz ter escolhido prestar o curso de Fisioterapia por gostar muito da área das ciências biológicas. Ela fala que hoje, enquanto professora, quando entra nos conteúdos para ensinar ciências aos seus alunos(as), chega a ser “perder” no tempo, porque gosta muito desta área. Além disso, afirma que outro fator que contribuiu para a escolha deste curso foi o fato de, na época, seus dois sobrinhos necessitarem de atendimento fisioterapêutico. Maria afirma que isso fez aguçar ainda mais a sua curiosidade sobre a área.

Logo que me formei no ensino médio prestei o vestibular para o curso de Fisioterapia na Universidade Federal, mas não fui aprovada. Fiz cursinhos pré-vestibulares que não eram muito “sérios” e por isso não consegui passar no vestibular para Fisioterapia (RC1-PM: 10).

Como não passou no vestibular para o curso de Fisioterapia e por gostar muito do contato humano, resolveu prestar outro curso. Decidiu-se pelo curso de Fisioterapia Ocupacional e prestou o vestibular por duas vezes, mas não conseguiu ingressar. Maria diz que durante este período ainda fazia cursinhos populares e por este motivo não obtinha sucesso em seus vestibulares.

Depois de algumas tentativas, resolveu mudar de área e assim optou pelo curso de Pedagogia. Conta que fez esta escolha porque tinha interesse em estudar educação especial e a grade curricular da faculdade onde havia escolhido fazer a graduação tinha ênfase nesta área²⁰.

Porém, ao começar a cursar as disciplinas deste curso percebeu que não era bem o que esperava:

Inicialmente fiquei um pouco decepcionada com o curso de Pedagogia, porque escolhi este curso por causa da Educação Especial, mas fui percebendo que não era aquilo que eu imaginava que fosse e sim uma outra coisa. Lá a grade curricular era voltada mais para a deficiência mental e eu tinha mais interesse em conhecer sobre as deficiências visuais ou auditivas (RC-PM: §13).

Com relação aos elementos obstaculizadores, Maria relata que desde cedo teve dificuldades de acesso à escola. Primeiro na educação infantil, quando sua mãe deixou de levá-la pela dificuldade de morar muito longe da escola. E depois no ensino superior quando a dificuldade financeira também se apresentou como fator dificultador no percurso de Maria. Para manter os gastos referentes aos estudos, precisou trabalhar durante o curso. Ela conta que tinha dificuldade financeira para comprar materiais: livros, transporte, etc.

Apesar de cursar uma graduação em uma universidade pública, muitos eram os gastos para me manter na faculdade. Além do transporte (São Carlos-Araraquara), tinha também o material, os livros, fotocópias dos textos, etc. Por isso precisei começar a trabalhar... (RC1- PM: §15).

A síntese dos dados coletados durante os relatos comunicativos da professora são apresentados no quadro 7.

²⁰ Unesp-Araraquara (SP).

Quadro 7 - Síntese sobre o percurso escolar da professora Maria

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingressou no ensino regular com 7 anos de idade; 2. Gostava muito da escola; 3. Tinha muitos amigos na escola; 4. A professora da 3ª série orientou sua mãe a buscar um tratamento médico para a doença de Maria; 5. No ensino médio não apresentou muitas dificuldades com os conteúdos de exatas; 6. cursou por um período cursinho pré-vestibular popular e depois um cursinho particular; 7. Estudava a noite e trabalhava de dia; 8. cursou a graduação em Pedagogia na UNESP 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não teve acesso à educação infantil (morava longe da escola); 2. Com sete anos começou a frequentar o ensino regular em uma escola longe de sua casa; 3. Na terceira série teve problemas com a frequência na escola por motivos de saúde; 4. Estranhamento na mudança de professor da 4ª para a 5ª série; 5. Baixo rendimento escolar na 5ª série (dificuldades em aprender conteúdos de história, geografia, ciências e matemática); 6. Foi reprovada nos primeiros vestibulares; 7. Durante um ano e meio parou os estudos dos cursinhos e foi trabalhar em uma farmácia.

Sobre a trajetória escolar de Maria, podemos destacar a importância de ter amigos na escola. Maria diz que gostava da escola porque lá tinha amigos. Ao estabelecer uma boa relação de convívio, Maria se sentia motivada por frequentar a escola, o que de certa maneira acabou contribuindo em seu processo de aprendizagem. Ela alerta que durante este período não apresentou nenhuma dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Leontiev (2001), a estrutura da atividade, enquanto processo psicológico estabelece uma relação entre o objeto de ação do sujeito e o motivo de sua atividade. Para o autor, quando se objetiva materialmente a necessidade a qual deu origem à atividade, se encontra o motivo que estimula esta mesma atividade, o mesmo motivo que lhe dá a direção do que busca.

Outro fato importante que marcou muito a vida de Maria diz respeito à sua terceira série, período em que ficou doente e quase perdeu o ano letivo, mas isso não aconteceu porque a professora orientou sua mãe a buscar a ajuda médica necessária. A orientação feita pela professora, no momento em que chamou a mãe de Maria para orientá-la sobre a necessidade de encaminhá-la a um especialista, mostra a atenção e a solidariedade da professora com relação à saúde da aluna.

A interação que a professora fez com a mãe de Maria marcou sua história de vida, pois representou uma ação afirmativa de sua professora, já que a mãe de Maria buscou o devido tratamento para sua filha após essa orientação. Com isso Maria melhorou sua

qualidade de vida, fez o devido tratamento médico e ainda conseguiu ser aprovada na terceira série. Se não fosse a intervenção da professora Maria teria perdido o ano escolar.

No que se refere aos elementos obstaculizadores encontrados no percurso escolar, podemos destacar o estranhamento com a mudança de professora quando ingressou na quinta série, já que estudou da primeira até a quarta série com a mesma professora. Neste ano sofreu uma queda no rendimento escolar, encontrando dificuldades em algumas disciplinas.

O fato de Maria ter tido uma mesma professora e com ela estabelecer um bom convívio social durante os seus quatro primeiros anos escolares fez com que ela sofresse um grande impacto na mudança da quarta para a quinta série. Este estranhamento vivido por Maria frente às mudanças ocasionadas pela quinta série, de certa forma, acabou repercutindo em seu desempenho escolar. Sobre este período de sua vida, Maria relata que teve dificuldades em aprender os conteúdos referentes à série, resultando em um baixo rendimento escolar.

Após terminar o ensino médio, fez vários cursinhos, mas não conseguiu aprovação. Depois disso, parou por um semestre e começou a trabalhar em uma farmácia, onde ficou por um ano e meio. Só após este período retomou os estudos, decidindo fazer um cursinho pago até conseguir ingressar na Universidade Estadual de São Paulo, onde fez o curso de Pedagogia. Por questões financeiras, durante o período de graduação precisou começar a trabalhar. Apesar de cursar a graduação em uma Universidade pública, muitos eram os gastos para sua manutenção. Assim, transferiu seu curso para o período noturno e começou a trabalhar em uma escola de educação infantil durante o dia.

A dificuldade financeira enfrentada por Maria também foi um grande fator obstaculizador em seu desempenho escolar. Por motivos financeiros, Maria começou a trabalhar para pagar o cursinho, pois sua renda familiar não era suficiente para garantir sua exclusiva dedicação aos estudos. Maria relata que mesmo após ter sido aprovada em uma Instituição Superior pública os gastos eram muitos, o que fez com que ela continuasse conciliando trabalho e estudo.

Outro tema presente neste relato comunicativo de vida da professora diz respeito ao **ingresso na carreira** docente.

Segundo ela, o início da carreira docente foi um pouco difícil, pois começou a trabalhar sem terminar a faculdade: *“Na época, em minha casa, só meu pai trabalhava... ele era pedreiro e as despesas eram muitas (PM - §15).* Além do transporte que utilizava para ir e

voltar da universidade (transporte intermunicipal) precisava também dos materiais (livros, fotocópias de textos, etc.). Quando começou a trabalhar, transferiu o seu curso para o período noturno e sentiu um pouco de diferença no ritmo das aulas.

Maria afirma ter sofrido um “choque de realidade” no início da profissão. Conta que a realidade com a qual se deparou se mostrava bem diferente da formação recebida durante sua graduação e por esta razão sentia dificuldade em realizar o trabalho de professora.

Inicialmente comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil particular. Trabalhava com crianças de dois anos. Gostava muito de trabalhar com essa idade, mas não tinha experiência do que fazer, de como conduzir o trabalho e a dona da escola não tinha um cronograma para ser seguido nesta faixa etária. Foi onde busquei ajuda com outras colegas que também trabalhavam em outras escolas, com essa mesma faixa etária de crianças. Minhas amigas trabalhavam com projetos, elas desenvolviam os conteúdos por meio de um tema e assim comecei a seguir a mesma linha de trabalho que as minhas colegas seguiam. E assim melhorei meu trabalho com as crianças. Passei a desenvolver projetos específicos com as crianças e gostei muito do resultado por ver as crianças aprendendo, progredindo (RC1- PM: §16).

Depois de ter trabalhado durante um ano nesta escola onde iniciou sua docência, Maria passou a trabalhar na mesma escola onde suas amigas trabalhavam. Lá ela conta que encontrava orientação para fazer o trabalho, que muitos eram os projetos desenvolvidos e que ela se interessava pelo trabalho.

Nesta escola eu encontrei suporte para o trabalho. Havia uma cobrança bem séria em relação ao planejamento. Nesta escola meu trabalho foi mais bem sucedido porque houve uma cobrança, um acompanhamento sobre o que ensinar e como ensinar as crianças. Diferente da outra escola. Na outra o trabalho não foi tão produtivo porque não tive essas orientações necessárias, esse acompanhamento pedagógico, ainda mais porque era o meu começo, meu início na profissão (RC1 – PM: §18).

Maria destaca também o planejamento como fator importante no trabalho bem sucedido do docente:

Nesta escola a gente tinha que fazer planejamentos semanais, relatos diários sobre como estava sendo o desenvolvimento das crianças. Todos os dias tinha que ter um plano de trabalho estabelecido pela professora onde deveria estar claro: as atividades propostas, os objetivos dessas atividades, os conteúdos trabalhados e a descrição

de como cada criança estava se desenvolvendo, relatando o desempenho de cada uma delas (RC1 – PM: §19).

Maria afirma que esta experiência foi muito boa para ela, pelo fato de estar começando a carreira da docência, pois a organicidade do trabalho encontrado na escola em que atuou lhe deu parâmetros para pensar o ofício de professora, lhe ajudou a sistematizar, a estruturar mais o seu trabalho em sala de aula, proporcionando-lhe maior segurança no exercício da profissão.

Nesta mesma época, Maria se casou e também foi chamada para trabalhar como ACT (Admitido em Caráter Temporário) na rede municipal de ensino de São Carlos, pois havia prestado em 2003 um concurso para professora, no qual havia sido aprovada.

Assim, Maria deixou as aulas da escola particular e assumiu uma segunda série de uma escola municipal da cidade. Ao assumir a classe disse ter levado um susto, principalmente pelo número de crianças que havia na classe naquele período.

Fui destinada a assumir uma turma de 36 alunos. Levei um susto. Primeiro pelo número de alunos ser grande na sala, e segundo por ter entrado na escola já no final do planejamento. Cheguei eu numa sexta-feira para o planejamento e na segunda-feira já precisei assumir a classe. Fiquei muito insegura, pois não sabia o que deveria trabalhar, como começar as aulas, a forma de ensinar (RC1 – PM: §21).

Sobre esta experiência, Maria destaca a solidariedade encontrada nesta escola por parte de uma professora. Afirma que isso foi decisivo para que ficasse na escola e assumisse de fato o trabalho.

Nesta escola havia uma professora do primeiro ano que sugeriu que eu fizesse com as crianças uma avaliação diagnóstica, para eu saber o que as crianças já sabiam, os conteúdos que elas já haviam aprendido até aquele momento. Eu tinha a ilusão que as crianças, por estarem numa sala de segunda série, estariam sabendo as mesmas coisas. Eu pensava que todas estariam alfabetizadas. Ao fazer a avaliação que a professora me orientou, descobri que metade da sala estava alfabetizada, enquanto a outra metade não estava (RC1-PM: §22).

A defasagem de série/conteúdo encontrada na segunda série por Maria foi considerada pela professora um elemento de dificuldade em seu trabalho. Porém, esta dificuldade só foi transformada porque Maria encontrou apoio nesta professora que passou a orientá-la na forma de conduzir o trabalho.

Eu tinha pouco contato com essa professora do primeiro ano porque nós trabalhávamos em períodos opostos. Nesta escola, essa professora foi meu único apoio. Ela sabia que eu estava totalmente perdida e de que não sabia como trabalhar ali. As demais professoras da escola falavam para “eu não esquentar a cabeça”, que eu iria conseguir, que no começo era assim mesmo, mas não davam ajuda nenhuma. Ninguém parava para sentar e conversar sobre o trabalho. Não davam nenhuma orientação pra mim sobre qual tipo de conteúdo trabalhar, como abordar os conteúdos... Apenas essa professora do primeiro ano sentou um HTPC para pensar junto comigo como eu poderia conduzir o trabalho daquela turma (RC1 – PM: §23).

Maria relata que as orientações da colega foram muito importantes, mas diz que para quem está começando um “rol” de orientações ainda se mostra insuficiente para que se aprenda o ofício da docência.

Mesmo com as orientações da professora, aquilo me parecia insuficiente para o desenvolvimento das minhas aulas. A professora dava as dicas de fazer algumas coisas e eu fazia, mas por não ter experiência, por desconhecer certos conhecimentos específicos, não dava continuidade às idéias da colega. Não sabia o que fazer a partir do que era proposto, pois a professora, mesmo com boa intenção, me apresentava idéias soltas (RC1 – PM: §24).

Um elemento transformador importante destacado por Maria neste período inicial de sua docência foi com relação ao curso oferecido pela prefeitura. Ela afirma que tal curso a instrumentalizou bastante para o exercício da profissão, onde aprendeu muito. Tratava-se de um curso de alfabetização. Neste espaço formativo, havia outras professoras com mais experiência que também estavam participando, o que contribuiu muito para a troca de experiências semanais.

O que “salvou” aquelas crianças naquele ano foi esse curso que fiz, porque as crianças, de certa forma, estavam sendo “cobaias” de minha inexperiência. Durante dois ou três meses eu chegava quase todos os dias chorando em minha casa, na volta do trabalho, pela angústia de não conseguir realizar um trabalho estruturado, que atendesse as necessidades dos meus alunos, da minha primeira classe do ensino fundamental (RC1 – PM: §26).

Outro fato marcante no início de sua carreira docente, neste mesmo período, diz respeito ao grave problema mundial instalado há anos em nossa sociedade e que continuamos lutando pela sua erradicação. Diz respeito ao tema da violência sofrida na infância. A professora ao relatar o episódio vivido se emociona muito e ao se recordar da história, chora.

Neste mesmo ano vivi uma experiência bem traumatizante. Recebi uma aluna no início do mês de maio na sala e no final de maio essa aluna foi morta... foi assim um choque... Uma professora iniciante, em uma situação muito complicada, morta por maus tratos pela madrasta... então... foi complicado voltar pra sala de aula. Assim... a professora que ficou no meu lugar nesta semana que eu não fui soube lidar muito bem com os alunos, com o interesse deles sobre o que tinha acontecido. Quando eu cheguei de volta, os alunos me acolheram. Não questionaram, não perguntaram nada ... até o lugar onde a criança se sentava sumiu. Eles mesmos redistribuíram os lugares, e isso não foi uma coisa que partiu da direção, ou da professora que me substituiu. Foi da turma, da sala. Quando eu voltei não estava o lugar vazio... foi uma turma que me marcou muito. Elas conseguiram me acolher. Isso foi estimulante. Esse gesto das crianças foi algo que me deu forças para que eu seguisse em frente. E a partir desse dia que voltei para a sala comecei a pensar muito e disse para mim mesma. “Puxa”, essas crianças merecem respeito e atenção, porque elas tiveram esse respeito comigo. Esse foi o principal fator que me fez ficar e que me impulsionou a buscar maneiras de garantir o aprendizado daquelas crianças (RC1- PM: §29).

Segundo a professora, apesar do acontecimento ter sido traumatizante, foi também uma grande aprendizagem para sua vida. Por um período, ela recebeu acompanhamento psicológico por parte da prefeitura e realizou algumas sessões terapêuticas.

Maria afirma ter sido muito difícil viver este momento e ter continuado a dar aulas para a turma, pois as crianças, colegas da menina, também sentiram muito por tudo o que aconteceu. Para ela, foi muito complicado voltar à sala de aula. Naquele período, já estava sofrendo um grande estresse com relação ao início da prática docente, as dificuldades e a insegurança do trabalho que vinha realizando com as crianças, e ainda teve mais este agravante. Além de buscar forças para enfrentar os obstáculos encontrados no caminho se deparou com mais este problema.

Assim, ela continuou com o trabalho e no final do ano avaliou que seria necessário reter algumas crianças, pois elas não se encontravam prontas para seguir para a terceira série. A professora temia que, se deixasse essas crianças avançarem para a série seguinte, elas não teriam domínio de muitos conteúdos. Maria temia que a professora que recebesse aquelas crianças não desse continuidade ao trabalho. Ela afirma que as crianças estavam quase alfabetizadas, mas que certamente não dariam conta de aprender os conteúdos exigidos no terceiro ano se não dominassem os conteúdos anteriores referentes à segunda série.

Embora a professora quisesse reter algumas crianças, o conselho da escola não deixou. Dentre essas crianças que não estavam alfabetizadas, a professora conta que sete foram aprovadas pelo conselho. A argumentação do conselho escolar foi que as crianças que já estavam no nível silábico-alfabético²¹ poderiam seguir adiante. Maria relata que apesar da aprovação do conselho, ela ainda continuava apreensiva com o futuro das crianças.

Após viver sua primeira experiência como professora da rede pública de ensino, Maria foi para uma outra escola, ainda na condição de ACT. Conta que esta experiência foi bem diferente da anterior. Nesta escola ela foi mais bem recebida, bem acolhida por toda a equipe. As professoras e professores, juntamente com a direção da escola, sempre lhe deram muito apoio.

A direção da escola sempre era muito presente e se mostrava preocupada com a minha integração com as demais professoras. A diretora muitas vezes entrava na classe nos horários em que as crianças estavam na educação física para perguntar se eu estava precisando de alguma coisa, perguntava sobre quais eram as dificuldades que eu estava encontrando no trabalho, com intuito de me ajudar a pensar soluções para os problemas (RC1 – PM: §32).

Além do apoio recebido da direção, Maria relata ter recebido muita ajuda por parte das professoras, podendo assim trocar experiências.

Uma vez duas professoras durante o horário de HTPC pararam as atividades que estavam fazendo para me ensinar como trabalhar a divisão com meus alunos. Eu não sabia como ensinar as crianças e nesse dia as professoras sentaram comigo e me ensinaram. Nesta escola as professoras tinham preocupação com a continuidade do trabalho, que o trabalho iniciado por uma deve ser seguido pela outra. É um trabalho conectado em rede. As professoras desta escola sempre trabalhavam muito juntas e sempre eram muito solidárias umas com as outras. Eu via nessas professoras um comprometimento com o ensino, com os alunos. Sem dúvida foi uma boa experiência ter trabalhado nesta escola, com estas pessoas (RC1 – PM: §33).

Para Maria, ter vivido esta experiência contribuiu muito para a melhoria de sua docência. Nesta escola trabalhou com uma segunda série, classe com 32 alunos. Alguns também não estavam alfabetizados, porém era um número bem menor. A professora tinha

²¹ Nível silábico-alfabético: refere-se a um dos níveis da psicogênese da língua escrita criada por Emilia Ferreiro, com base nos estudos piagetianos. Compreende um nível da aquisição da língua no qual as crianças buscam maneiras de fazer corresponder sons às formas silábica e alfabética, utilizando para isso letras que representem as palavras, seja de forma ortográfica ou fonética (FERREIRO, 2001).

boas expectativas sobre o desempenho dos alunos(as), pois, segundo ela, *naquela turma tinha crianças muito criativas, brilhantes (PM -§34)*. Ela diz que a turma não era muito fácil, que também encontrou obstáculos, mas o diferencial nesta escola foi ter encontrado maior apoio por parte dos professores(as) e direção.

A professora relata que sentiu e chorou muito no dia em que saiu desta escola para trabalhar em outra. Lá, ela se sentia parte do grupo, diferente da escola anterior que se sentia apenas uma ACT.

Os elementos transformadores e obstaculizadores do percurso de Maria como professora estão sintetizados no Quadro 8.

Quadro 8 - Síntese sobre o ingresso de Maria na carreira docente

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Buscou ajuda com amigas professoras de outras escolas para aprender o ofício da profissão. 2. Recebeu ajuda de colegas de profissão. 3. Realizou curso de formação cedido pela prefeitura (alfabetização). 4. Compromisso com o ensino das crianças 5. Tinha altas expectativas com relação ao desempenho das crianças.	1. Começou a trabalhar como professora na metade do terceiro ano da graduação. 2. Precisou terminar a graduação no período noturno (porque começou a trabalhar). 3. Sofreu “choque” de realidade no início da docência. 4. Alunos/as com defasagem de conteúdo/série.

Sobre o ingresso na carreira docente, um dos elementos transformadores que podemos destacar diz respeito às relações de amizade de Maria. Assim como no seu percurso escolar, encontramos aqui novamente a importância que as relações de amizade têm em sua vida. Notamos que Maria, por meio das interações, do bom convívio com suas amigas, conseguiu buscar apoio no exercício da profissão, que no começo se mostrava muito difícil para ela. Como relata, no início da profissão de professora, precisou buscar ajuda de outras colegas para aprender o ofício da docência. De imediato recebeu apoio de suas colegas e assim foi aprendendo a trabalhar com as crianças da educação infantil. Suas amigas, ao serem solidárias, ajudaram-na no ingresso da docência, pois compartilharam conhecimentos e experiências da profissão docente.

A rede de solidariedade estabelecida entre as professoras atendeu a necessidade de Maria e permitiu a ela aprender a construir sua prática docente. De acordo com Leontiev (2001), o motivo que Maria tinha em seu ingresso da carreira docente resultou em uma nova

objetivação de sua necessidade, que segundo Maria era de aprender a trabalhar com as crianças da educação infantil.

Ao ingressar na rede pública de ensino, disse ter sofrido um “choque” de realidade. Maria estranhou muito a diferença entre o sistema de ensino privado e o particular.

Ela conta que muitas foram as diferenças percebidas, tais como as dificuldades financeiras da população, os conhecimentos prévios (defasagem de conteúdos) entre as crianças, o envolvimento dos familiares, etc. Mesmo com tantas diferenças, Maria buscou apoio em suas colegas de trabalho para enfrentar os conflitos existentes na profissão e ensinar da melhor forma os conhecimentos escolares aos seus alunos(as).

O fato de Maria ter mudado de escola e assumido outra escola e outra série se mostrou como um novo começo, em que seria necessário aprender tudo outra vez. A professora conta que conseguiu manter-se motivada e não desistiu da profissão por ter recebido o apoio de suas colegas.

Freire (1995) diz que *a questão está em transformar as dificuldades em possibilidades*. Quando Maria encontrou a dificuldade, este foi também seu motivo para buscar os conhecimentos necessários à profissão. E com este motivo encontrou a colaboração de suas amigas, o que contribuiu para a objetivação de sua necessidade.

Com relação ao trabalho da professora na escola onde foi realizada esta pesquisa, Maria diz que depois de ter trabalhado nesta escola Nº2, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de São Carlos deu a ela a possibilidade de escolher entre três escolas. Maria escolheu a Vale do Buriti²². Segundo ela, muitas pessoas lhe deram conselhos não escolher esta escola. Os argumentos eram de que a população era muito difícil, de que na comunidade havia muitos problemas. Mas Maria diz que mesmo assim optou por esta escola, por conhecer o trabalho da diretora naquela época.

A professora relata que nesta escola também sentiu o apoio por parte da direção e do grupo de professores(as). Segundo ela, o corpo docente da Vale do Buriti era um grupo novo, já que a maioria das professoras havia acabado de passar no concurso e, assim como ela, estava iniciando a carreira docente. Neste período Maria deixou a condição de ACT e passou a ser professora efetiva da rede municipal, na escola Vale do Buriti.

²² Vale do Buriti: nome fictício da escola investigada.

Ela conta que a realidade com a qual se deparou foi bem diferente das duas escolas anteriores.

Quando saí da escola N°1 e fui para a escola N°2 não estranhei muito, mas quando saí da escola N°2 e vim para esta escola foi bastante diferente. A realidade encontrada nesta população realmente foi bem diferente das outras duas escolas. Aqui os familiares não se mostram presentes no acompanhamento da aprendizagem das crianças, o repertório de conhecimentos dessas crianças também é restrito. Logo quando assumi a primeira turma nesta escola, que foi uma turma de primeiro ano, e pedi para que todas as crianças pegassem o lápis vermelho para pintarem o dia do calendário, observei que cada criança tinha escolhido uma cor diferente da outra (RC1 –PM: §38).

A professora conta que se surpreendeu muito quando viu que as crianças não sabiam as cores. Já havia trabalhado com crianças de dois e três anos na rede particular de ensino e elas já conheciam as cores, contrariamente às crianças do primeiro ano desta escola, cuja idade era de seis anos completos.

Diante da realidade encontrada, Maria precisou retomar muitos conteúdos com as crianças antes de iniciar o trabalho proposto para o primeiro ano. Conta que trabalhar com esta turma foi um grande aprendizado. Relata que a turma era bem falante, que as crianças ouviam pouco, falavam todas ao mesmo tempo e tinham pouca concentração.

No ano seguinte, Maria voltou a trabalhar apenas em abril, pois estava de licença maternidade. Neste ano, ela assumiu novamente uma classe de primeiro ano, mas sentiu que o trabalho rendeu mais, foi melhor do que no ano anterior. Afirma que a experiência vivida com a turma anterior deu-lhe condições de aprimorar o trabalho desta nova turma.

Mesmo assumindo a sala em abril, no final de maio...começo de junho a maior parte das crianças já estava alfabetizada. Sendo que no ano anterior só consegui esse resultado no final do ano (RC1 – PM: §40).

Maria destaca o ritmo de aprendizagem desses alunos(as). De acordo com a professora, nesta sala havia crianças de diferentes bairros, o que representava um aumento na diversidade. Por serem moradoras de outros lugares além do bairro da escola, a professora entende que isso contribui de forma significativa para o aumento do repertório desses alunos(as) e desempenho da classe como um todo. Maria acredita que a diversidade ajuda na aprendizagem.

Tento em sala possibilitar que as crianças troquem de lugares para que elas possam ter a oportunidade de aprender coisas diferentes com os colegas, por isso penso em variar a dupla ou o grupo onde cada criança possa trabalhar. Tenho a preocupação das crianças aprenderem a lidar com diferentes pessoas, em diferentes situações, pois a realidade que vão encontrar na vida certamente exigirá delas essa aprendizagem (RC1 – PM: §41).

Com relação aos elementos obstaculizadores, Maria aponta, assim como Ana, a questão do pouco envolvimento dos familiares com a escola. A professora relata que:

A realidade encontrada nesta população realmente é bem diferente das outras duas escolas. Os familiares não se mostram presentes no acompanhamento da aprendizagem das crianças (RC1- PM:§38).

Na opinião de Maria, o não acompanhamento das crianças pelos familiares/responsáveis representa um desafio, pois ela percebe que a população existente neste bairro é distinta da população com a qual trabalhava anteriormente na escola da rede privada. Ela entende que os contextos são diferentes e que diferentes são também os estímulos recebidos pelas crianças conforme o meio em que estão inseridas. Maria relata:

Logo quando assumiu a classe foi uma turma de primeiro ano, pedi para que todas as crianças pegassem o lápis vermelho para pintarem o dia do calendário e quando observei as crianças, cada uma tinha escolhido uma cor diferente da outra. Isso me surpreendeu muito porque como já havia trabalhado com crianças de dois e três anos na rede particular de ensino, elas conheciam as cores, já essas crianças de seis anos ainda nem as cores conheciam. Eu tive que retomar uma porção de conteúdos, trabalhar outras coisas antes de iniciar o trabalho proposto para o primeiro ano. A turma era bem falante e era difícil de conversar com elas, pois falavam todas ao mesmo tempo, tinham pouca concentração. Trabalhar com esta turma foi um outro aprendizado (RC1-PM:§38-39).

De acordo com Maria, a camada popular ainda continua sendo prejudicada em relação ao acesso aos conhecimentos instrumentais (conhecimento escolar). Por meio de sua experiência vivida com as crianças do primeiro ano da escola pública e as da rede particular.

No quadro 9 encontra-se a síntese sobre este tema, apontando os elementos de transformação e também as dificuldades encontradas.

Quadro 9 - Síntese sobre o trabalho na escola atual / sala de aula e colegas (Maria)

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Acolhida recebida por parte dos professores/as e direção da escola. 2. Apoio por parte da equipe da escola (direção e professores/as).	1. Os familiares não se mostram presentes no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. 2. Dificuldades em trabalhar com aluna com necessidades especiais

Parece que quanto mais difícil a condição econômica e social das pessoas, difícil também é a sua aproximação com os conhecimentos escolarizados. Além disso, como lembra bem a professora Ana em sua fala sobre a mãe catadora de laranja, muitas vezes os responsáveis não acompanham as crianças mais de perto não por falta de interesse, mas pelas dificuldades da vida que levam, devido às suas difíceis condições de trabalho.

Por esta razão é que a escola pública atual é ainda mais importante do que era antes, pois ela tem que fazer a diferença na vida dessas pessoas. A escola para a camada popular é uma das principais, senão a única via de acesso aos conhecimentos escolares específicos, aos conhecimentos universalizados.

Maria afirma que trabalhar com esta população, que com muita luta pela democratização do ensino conquistou seu espaço nas escolas públicas, é um grande desafio e também um grande aprendizado.

No quadro 10 encontra-se a síntese sobre este tema, apontando os elementos de transformação e também as dificuldades encontradas.

Sobre a visão da professora com relação à escola pública, o quadro 10 apresenta a síntese dos elementos destacados em seu relato cotidiano.

Maria, ao falar sobre o assunto abordado, diz que acredita que as melhorias e as mudanças se dão por meio de movimento organizado e muita luta. Segundo ela: *as lutas não devem ficar restritas apenas na categoria dos professores, deve ser maior, mais ampla* (RC1-PM: 69).

Fala ainda sobre alguns obstáculos encontrados no que diz respeito à educação do país; comenta sobre as diferenças no ensino, nos conteúdos das escolas brasileiras.

Relata que quando recebe crianças de diferentes bairros, cidades ou estados, acaba sendo um elemento complicador no andamento do trabalho docente. Na maioria das vezes, as crianças não estão em um mesmo nível de aprendizagem, porque o ensino recebido não se

ampara em um programa comum. Para Maria, isso torna-se um problema, principalmente para o desenvolvimento do aluno(a), que encontra dificuldade em acompanhar o conteúdo trabalhado.

Segundo a professora, apesar de existirem os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda assim eles não garantem um programa comum de conteúdos a ser ensinado em cada série. A professora relata que:

Uma vez recebeu um aluno da rede estadual do estado de SP e que quando chegou, a professora estava em período de avaliação e precisava avaliar conteúdos de Ciências e ele desconhecia aqueles conteúdos. Acho que precisava ser definido um currículo comum entre as escolas pelo menos entre as escolas da rede municipal (RC1 – PM:§68).

Os depoimentos e a argumentação de Maria estão sintetizados no Quadro 10:

Quadro 10 - A visão sobre o ensino público brasileiro (Maria)

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Acredita que as melhorias vêm com as lutas pela mudança.	1. Vê problemas no sistema de ensino brasileiro. 2. Afirma que a maior parte dos problemas da educação está relacionado às políticas públicas. 3. Vê o fracasso escolar como um grande problema da educação. 4. Entende que um dos grandes problemas está na questão curricular dos conteúdos de ensino. 5. Descompromisso político por parte dos professores.

No que diz respeito à visão sobre o ensino público no Brasil, Maria fala que muitos são os problemas existentes e diz que grande parte deles são originados pelas políticas públicas.

O sistema público precisa avançar para resolver junto às escolas, às professoras(as) e comunidade escolar, o problema do fracasso escolar existente em diversas escolas de nosso país. Na visão de Maria, um dos principais fatores que prejudica o avanço da qualidade das escolas brasileiras diz respeito à questão curricular dos conteúdos. Segundo ela, isso precisa ser revisto, deve ser pensado um programa comum de conteúdos a ser ensinado nas escolas públicas. Desta forma, as crianças que fossem transferidas de um escola para outra não teriam prejudicado o seu acompanhamento escolar. A professora argumenta que se faz

necessário definir um currículo comum entre as escolas, pelo menos entre as escolas da rede municipal.

Maria fala também do descompromisso político do professor(a). Na sua visão, os professores não são engajados, não são articulados com as discussões da própria profissão. Ela entende que isso é um outro problema que impede a melhoria das condições de trabalho e também da qualidade do ensino. Para Maria, o professor(a) tem um compromisso social e, por esta razão, tem que lutar de forma organizada para conseguir as melhorias necessárias de seu trabalho.

Apesar de todos os problemas indicados por Maria, a professora diz que tem esperança de que a transformação seja possível, pois acredita na luta pela melhoria da educação do país, desde que as pessoas juntas se organizem a favor de uma educação de qualidade para todos(as). Ela alerta que a luta por esta transformação deve ser maior, mais ampla, e não apenas restrita à categoria de professores(as).

Na sequência serão apresentados os dados coletados no segundo relato comunicativo de vida realizado com as professoras.

5.2 Grupos Interativos: a palavra das professoras

Os dados coletados no segundo relato comunicativo de vida das professoras estão relacionados diretamente ao objeto de estudo deste trabalho, pois foi desenvolvido com a finalidade de compreender melhor o funcionamento da prática de Grupo Interativo, bem como verificar suas contribuições e limitações para a aprendizagem das crianças e, a partir disso, indicar algumas sugestões de melhoria para esta proposta educativa.

Com relação a este relato é importante dizer que, para facilitar a sua leitura e compreensão, foi feita uma reorganização dos dados coletados. Os dados que se reportavam diretamente à prática de Grupo Interativo e apareciam no primeiro relato comunicativo foram agrupados junto aos dados do segundo relato comunicativo, pois este foi pensado no sentido de aprofundar o olhar sobre esta prática educativa.

Vale lembrar ainda que neste relato foram extraídos da fala das professoras alguns temas e subtemas referentes à prática de Grupos Interativos.

No que se refere ao *planejamento das atividades*, tema do segundo relato comunicativo de vida, Ana destaca a questão do tema gerador. Ao discutir sobre este tema, a professora revela a seriedade e também o compromisso com a proposta educativa e assim relata sua dificuldade em organizar os conteúdos em um único tema.

A gente tem objetivos dentro do grupo interativo, por exemplo: diminuir as dificuldades de aprendizagens que eles têm. Então nem sempre eu consigo dentro de um tema contemplar todos os conteúdos. Eu entendo que trabalhar com conteúdos básicos até dá para fazer tema gerador, mas tem outros conteúdos que não são conteúdos básicos e daí fica mais difícil. Por exemplo, se eu tenho que trabalhar fração... nem sempre eu consigo trabalhar fração e um outro conteúdo, outras dificuldades que eles têm em outras disciplinas. Quando dá, tudo bem, mas nem sempre é possível. Isso depende muito do que eu tenho que trabalhar, da necessidade que o aluno está tendo naquele momento. Se for para trabalhar apenas as quatro operações e entendimento de texto, aí fica mais fácil. O tema gerador fica muito mais tranquilo para desenvolver, mas conteúdos fora esses, aí fica muito mais difícil, mais complicado (RC2 – PA:§2 e §3).

Em seu relato, Ana afirma que apesar de não trabalhar com um único tema para as atividades, acredita que isso não seja o mais importante. A professora entende que mesmo quando as atividades dos Grupos Interativos não são preparadas dentro de um único tema, a prática de grupo interativo ainda é a mesma.

Só queria reforçar a questão do tema gerador. Porque durante o tempo que eu estudei um pouco sobre o projeto tinha uma ênfase muito grande dentro disso. Mas eu acredito que não seja tão importante. Eu acho que tem uma importância, mas o grupo interativo acontece sem que as atividades sejam preparadas dentro de tema gerador. O grupo interativo é o mesmo, com ou sem tema gerador. Eu não fico de consciência pesada por não ter... (RC2- PA:§16).

Assim como Ana, Maria também aponta a mesma dificuldade com relação a este assunto.

Procurou envolver atividades de Ciências, História, Geografia, mas nem sempre eu consigo. Às vezes eu não consigo encaixar e às vezes eu penso que a prioridade naquele momento não é de reforçar esses conteúdos. Então a maioria dos grupos que a gente desenvolveu esse ano foi com atividades de português e matemática (RC - PM:§2).

Algumas atividades eu tentei pensar num tema. Daí eu consegui, por exemplo, fazer sobre a “Água”... , depois sobre as “Olimpíadas” ...

mas a minha grande dificuldade é na 3ª série. A questão de envolver o conteúdo, as várias disciplinas em um único tema, porque se for fazer assim a gente acaba não trabalhando... acaba não seguindo o planejamento que é feito desde o começo do ano. Às vezes não bate os conteúdos com as disciplinas dentro de um tema. Às vezes eu procuro, por exemplo... se eu trabalhei sobre o “Lixo”, o texto que eu vou dar para a leitura interpretativa vai ser sobre isso e uma outra atividade de Ciências sobre o mesmo assunto... mas eu não consigo, às vezes, atividade de matemática, ou atividades de outras disciplinas que envolvam o mesmo assunto também. Na 3ª série tenho bastante dificuldade para partir de um tema só para todas as atividades (RC2-PM: §3).

Vamos pensar na disciplina de história. É difícil você conseguir juntar um determinado conteúdo de história, por exemplo, com outro conteúdo de matemática específico, com mais um assunto de português...é muito difícil. Nem sempre o conteúdo que você precisa trabalhar naquele momento se encaixa facilmente com outros conteúdos de outras disciplinas. Fica bem difícil de se propor tema gerador aí. Quando dá para fazer é ótimo, bem melhor, porque isso pode ajudar a dar mais sentido para a criança, do que ela está aprendendo, mas nem sempre isso é possível (RC2- PA: §17).

Para as professoras, quanto maior o nível da série, também maior é a dificuldade de trabalhar os conteúdos por tema.

Com a turma do primeiro ano era mais fácil integrar os conteúdos num tema só. Porque no primeiro ano a gente usa tudo para alfabetizar. Usa geografia para alfabetizar, ciências...então era mais tranquilo. Tanto para alfabetizar, quanto para os conhecimentos básicos de matemática... a gente usa todas as disciplinas no primeiro ano. Na 3ª série essa questão do conteúdo fica mais forte... eu me sinto mais amarrada...não sinto facilidade, talvez seja dificuldade minha... entendeu? Na 3ª série os conteúdos passam a ser mais específicos em cada disciplina... e isso acaba amarrando mais a gente... e como a gente trabalha em equipe com o grupo da escola... Às vezes eu estou trabalhando um tema em uma disciplina e quero continuar trabalhando nas outras, mas você tem que acompanhar o desenvolvimento das outras turmas também. Então se você se prende em mais tempo num determinado tema, as outras turmas podem não estar... (nesse mesmo assunto) (RC2 – PM: §4).

Nas séries mais iniciais talvez seja mais fácil de se fazer atividades dentro de temas porque o objetivo maior dentro das séries iniciais é a alfabetização. Fica mais fácil de desenvolver um tema porque o conteúdo é diferente e o objetivo é de alfabetizar. Só que nas outras séries vai entrando mais e mais conteúdos. Então nem sempre dá para trabalhar com tema. Às vezes dá, mas nem sempre. Dependendo do

que você tem para trabalhar, dependendo do seu objetivo para o grupo interativo daquela semana não dá para fazer tema gerador (RC2 –PA: §16).

Podemos perceber que as professoras, em seus relatos, entendem a importância de se trabalhar de forma interdisciplinar e se preocupam sempre em trabalhar com os conteúdos envolvidos por um único tema gerador. Porém, ao relatarem suas dificuldades em trabalhar forma e conteúdo com as séries mais avançadas, sinalizam que é melhor um grupo interativo acontecer mesmo sem tema gerador do que ele não ser realizado.

Outro elemento transformador extraído do segundo relato das professoras dentro do tema planejamento das atividades diz respeito à preocupação das professoras com a explicação conceitual dos conteúdos. Para dar maior segurança ao trabalho da pessoa voluntária, as professoras preparam uma folha resposta para cada atividade ao planejar as atividades de Grupos Interativos. Segundo as professoras, estas folhas são muito importantes porque além de dar maior segurança aos voluntários durante o atendimento as crianças, evita que a pessoa voluntária dê alguma resposta equivocada sobre o conteúdo trabalhado.

Na folha resposta eu resolvo todo o exercício, como os alunos precisam resolver. Às vezes, dependendo da atividade eu faço alguma observação, isso quando é uma atividade um pouco mais complexa, se for um exercício que exige mais explicação, daí eu faço alguma observação. Antes eu fazia também uma fichinha para cada atividade. Essas fichinhas explicavam como resolver a atividade, os passos para cada atividade. Ultimamente eu não tenho feito porque o “tempo” está meio complicado (RC2- PA:§4 e§5).

Toda atividade que eu faço e entrego para as voluntárias, a primeira folha vem com as respostas de como eu resolveria os problemas, as atividades. Eu sempre deixo em aberto a questão de que existem outras formas de se resolver, mas principalmente na questão de interpretação de textos eu fico um pouco temerosa de dar uma forma de como fazer. Porque eu não quero fechar a interpretação de texto, não quero barrar... eu quero que ele (aluno) leia e interprete. Nas questões de matemática, principalmente nas questões de resoluções de problemas, no começo eu só colocava o resultado, mas depois eu vi a necessidade de colocar como fazer... essa é uma tranquilidade para o voluntário...Porque às vezes ele ficava inseguro. (RC2-PM:§7).

A professora Maria relata que no início dos grupos ela só apresentava aos voluntários o resultado do exercício, mas não apresentava a resolução. Segundo ela, ao perceber que isso era uma dificuldade, um obstáculo para as pessoas voluntárias, passou a

preparar a folha resposta de maneira diferente do que fazia antes. Passou a ter o cuidado de apresentar aos voluntários(as) uma folha resposta para cada atividade, contendo toda a resolução dos exercícios propostos.

(...) Tinha a resposta, mas ele ficava inseguro de como resolver, porque às vezes faz muito tempo que ele não vê aquele conteúdo ou não é um conteúdo que ele trabalha no dia a dia dele. Então... para que ele fique mais à vontade. Porque às vezes eu via que eles queriam me perguntar como os alunos tinham feito, percebia insegurança... então, por isso eu passei a explicar mais como era para fazer a atividade na folha(...).Eu penso que a folha resposta é justamente importante por isso, para garantir que a pessoa voluntária dê um conceito errado, para que ela não fique se preocupando em como fazer, mas para que ela se preocupe apenas em ajudar a criança aprender o conteúdo (RC2 –PM: :§7).

Ainda dentro do tema *planejamento das atividades de Grupos Interativos*, um terceiro subtema aparece. Este diz respeito ao acompanhamento do desempenho escolar das crianças, da maneira utilizada pelas professoras para saber como as crianças estão desenvolvendo as atividades, se elas estão conseguindo fazer, de como está sendo a evolução dos alunos(as).

Geralmente eu pergunto para os voluntários em geral como foi e eles vão me passando. Eles falam: - “tal aluno” teve dificuldade nisso... é mesmo pela conversa no final do grupo interativo que consigo saber como eles se saíram nas atividades. As atividades que eles não terminam a gente faz depois na lousa. Eu faço no mesmo dia do grupo interativo com eles. Ontem por exemplo, foi interessante... como eu tinha que dar avaliação na sequência do grupo interativo eu deixei para a tarefa. Mas geralmente eu faço no mesmo dia. Assim que termina o grupo vem o recreio e depois a gente volta para a sala e faz (RC2 – PA: §7 e PA: §8).

Maria diz que a organicidade da dinâmica propicia que ela fique fora das atividades, possibilitando a observação do desenvolvimento das crianças.

(...) De um modo geral eu consigo ficar fora dos grupos. Quando eu não preciso ficar com uma das atividades para fazer no grupo interativo, eu consigo observar mais os alunos. Isso me dá uma clareza, me dá a possibilidade de acompanhar mais de perto os alunos, o desenvolvimento deles. É claro que eu não consigo acompanhar todos os grupos em todos os momentos, mas conhecendo as crianças e vendo as dificuldades em sala eu consigo ver o desempenho delas naquela atividade. Eu consigo ver no grupo

interativo se a criança está com alguma dificuldade e se ela está conseguindo superar aquela dificuldade ou não. Não superando, a gente retoma o conteúdo em sala... Foi uma forma que eu consegui... assim... pela observação... e também, muitas vezes, alguns voluntários me sinalizavam, “olha, aquela criança está com muita dificuldade nisso”. Isso também me deu uma noção de saber o desempenho dos alunos nas atividades (RC2 – PM: §9).

A fala da professora Maria, assim como a da professora Ana, revela o compromisso que elas têm para o ensino das crianças. As duas professoras se preocupam com o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos(as) e buscam maneiras deles(as) aprenderem os conteúdos de sua série escolar. Porém, na fala da professora Maria, encontramos um importante elemento transformador: *ficar fora dos Grupos Interativos*, ou seja, não atuar nos Grupos Interativos como pessoa dinamizadora dos grupos (como pessoa voluntária).

Maria relata que é muito importante que a professora fique fora dos grupos para poder observar melhor seus alunos(as). Quando a professora ou professor da classe fica fora dos grupos, lhes é concedido um momento de reflexão sobre sua própria prática docente. Ao ficar fora da atividade gera-se uma espécie de distanciamento da aula e isso possibilita um novo olhar sobre seus alunos(as).

O fato da dinâmica do Grupo Interativo deixar o(a) professora(a) da classe fora das atividades e colocar mais quatro ou cinco diferentes pessoas na aula proporciona ao professor(a) repensar sua postura e sua forma de interagir com as crianças.

Muitas vezes, este “novo olhar” rompe com alguns pré-conceitos depositados pelo(a) professor(a) em alguns de seus alunos(as). Ajuda ao professor(a), a ter mais expectativas em certos alunos(as) que antes desacreditava de suas capacidades.

Ao ver outras pessoas interagindo de diferentes maneiras com as crianças, muitas vezes, acaba despertando no professor(a) um desejo de mudança de atitude em relação aos alunos(as), tanto na forma de ensinar os conteúdos, como também na forma de se relacionar, de interagir com eles.

No quadro 11, encontra-se a síntese dos elementos indicados pelas professoras como transformadores e obstaculizadores sobre o planejamento de Grupos Interativos.

Quadro 11 - Tema 1: Planejamento das atividades de Grupos Interativos pelas professoras

Professora Ana		
Subtemas	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) atividades	1. Seleciona conteúdos já trabalhados em classe anteriormente.	1. Dificuldade em trabalhar com um único tema no grupo interativo
b) folhas respostas	1. Apresenta na folha os exercícios resolvidos. 2. Quando o exercício é mais complexo acrescenta alguma observação, alguma informação a mais.	
c) ficha de controle do desempenho dos alunos/as	1. Dialoga com a pessoa voluntária para saber do desempenho das crianças 2. As atividades que os/as alunos/as não terminam durante o grupo interativo são desenvolvidas posteriormente em classe.	1. Não faz a ficha. Entende que isso dificulta a atenção e concentração dos voluntários/as para com os grupos.
Professora Maria		
Subtemas	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) atividades	1. Seleciona conteúdos já trabalhados em classe anteriormente. 2. Busca preparar atividades com conteúdos que as crianças ainda apresentam dificuldade. 3. Prioriza as disciplinas de língua portuguesa e matemática (leitura, interpretação de texto, situações problemas).	1. Dificuldade em trabalhar com um tema gerador (dificuldade em abranger todas as disciplinas).
b) folhas respostas	1. Para cada atividade prepara a folha resposta. 2. Percebeu a importância da folha resposta (que facilita o trabalho do voluntário/a).	1. Quando começou a desenvolver a prática de G.I. apresentava apenas os resultados dos exercícios (isso dificultava o trabalho de alguns voluntários).
c) ficha de controle do desempenho dos alunos/as	1. Fez uso durante um período. 2. Ao ficar fora do grupo, observa o desempenho dos alunos (estando fora do G.I. consegue perceber o desenvolvimento das crianças e auxiliar quando precisam). 3. As atividades que os alunos não terminam durante o grupo interativo são desenvolvidas posteriormente em classe.	2. Parou de fazer porque observou a dificuldade dos voluntários/as em preencherem a ficha ao mesmo tempo em que tinham que interagir com as crianças.
Legenda: G.I. = Grupo Interativo		

Sobre o segundo tema extraído do segundo relato comunicativo de vida das professoras, encontramos alguns elementos que ajudam no *desenvolvimento do trabalho* e também alguns elementos que o dificultam.

No que diz respeito aos critérios de distribuição das crianças nos grupos, a professora Ana relata ter feito apenas uma primeira distribuição, no início do ano, e ela se manteve durante todo o ano. Ao fazer isso, Ana considerou apenas um único critério referente à diversidade das crianças: os diferentes níveis de aprendizagem.

Eu tentei montar grupos heterogêneos, eu tentei dar uma dividida entre eles, os que têm mais dificuldade com os que têm menos dificuldade, formar mesmo grupos heterogêneos. Eu fiz o agrupamento das crianças no começo do ano e não alterei. Mantive as mesmas crianças nos mesmos grupos até o final do ano. O dia em que faltavam algumas crianças e precisava reorganizar os grupos daí variava mais. No geral eu mantive os mesmos grupos. Em geral, os critérios que eu tive para formar esses grupos foram mais com relação à aprendizagem, e depois com relação ao convívio, afinidade, de quem combina mais com quem... Também procurei distribuir os meninos nos grupos. Porque como tem poucos meninos nesta turma, tentei distribuir esses alunos nos Grupos Interativos... Quando penso na afinidade, de colocar os que combinam mais para trabalhar juntos, faço isso para que não haja grandes conflitos dentro do grupo. Porque pequenos conflitos sempre ocorrem, mas tento evitar os grandes conflitos ... eu acho importante. Eu penso que quando a gente vai trabalhar com pares, em grupos, a gente precisa levar em conta a questão da afinidade. Quando eu percebo que as crianças não se dão bem mesmo, eu prefiro deixar separado, porque daí a aprendizagem não será prejudicada nem para uma, nem para outra (RC2-PA:§10 e §12).

Ao fazer isso, Ana busca harmonizar o trabalho dos grupos. Porém, ao mesmo tempo, deixa de lado outros critérios que poderiam proporcionar um aumento da diversidade, tais como: questão da cor, idade, gênero, religião, bairro, etc. De certa forma, isso acabou dificultando a possibilidade de gerar maior enriquecimento nas interações das crianças.

Um ponto também importante extraído do segundo relato se refere à dimensão do tempo das atividades, ou seja, trabalhar a quantidade e a complexidade dos conteúdos em cada atividade dentro do tempo estimado (vinte minutos de duração). Sobre isso, o comentário da professora é:

Eu penso no tempo que as crianças vão levar para fazer a atividade, mas eu sempre tenho colocado atividades a mais. Porque um dos objetivos do grupo interativo é acelerar, melhorar a velocidade para que eles desenvolvam as atividades em menos tempo. E aí eu penso, se

eu deixar muito pouco exercício, o que acontece? Eles se acomodam, então eu sempre coloco a mais, para tentar acelerar o ritmo de aprendizagem deles (RC2-PA:§9).

A compreensão que Ana tem sobre a aceleração é de que a atividade deve proporcionar um maior desenvolvimento no ritmo das crianças.

Ainda sobre este subtema, Maria afirma ter dificuldades em dimensionar o tempo das atividades que prepara para os Grupos Interativos, de modo particular, sobre os conteúdos de matemática.

Isso tem ficado um pouco complicado, principalmente na questão da matemática. As atividades de leitura e escrita eu acho que consegui dimensionar melhor, mas as atividades de matemática... algumas que eu pensei que eles pudessem acabar em mais tempo, eles acabaram em tempos menores. E a questão da situação problema para eles era sempre muito complicada. Então, no começo eu colocava cinco problemas, aí eu percebia que cinco não dava e diminuía para quatro. Daí eu via que cinco não dava e diminuía para três e às vezes tinha que diminuir também o grau de dificuldade dos problemas até que eles conseguissem concluir todos os problemas(RC2 –PM:§10).

Para tentar resolver a dificuldade encontrada, Maria diz o seguinte:

O que eu consegui fazer com alguns grupos que não davam conta de terminar a atividade, logo no dia seguinte, a gente retomava aquela atividade para desenvolver em sala, no coletivo. E aí refazíamos todas as atividades que não tinham sido terminadas no momento do grupo interativo. Então as crianças que tinham concluído as atividades, funcionavam como voluntárias para as outras. Daí ficava um certo tumulto na sala, porque cada criança ficava fazendo uma atividade diferente, mas ainda assim era uma forma de garantir a retomada daquelas atividades e fazer as atividades. No segundo semestre isso melhorou um pouco porque eu passei a ter uma estagiária que me ajudava muito, e passamos a fazer isso não mais em grupo, mas individualmente. Cada um fazendo a sua folha. E assim a gente retomava atividades que não tinham sido concluídas (RC2-PM:§11).

Com relação às pessoas voluntárias, tanto Ana quanto Maria, afirmam que a presença das pessoas voluntárias no Grupo Interativo é um fator muito importante para o bom relacionamento entre os alunos(as). Segundo elas, a presença de diferentes pessoas na classe toda semana, além de possibilitar uma maior diversidade na sala, faz com que as crianças aprendam a se relacionarem melhor. Ana afirma:

Eu acho que é um papel importante. São pessoas que vêm de fora para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. É interessante a diversidade. Seria até melhor se fosse mais diverso do que é. Seria melhor se tivesse mais gente da comunidade. Poderia até ter gente da Universidade, mas que tivessem também pessoas com nível intelectual diferente. Eu acho que seria mais interessante. Mas como a gente tem um grande problema com o envolvimento da comunidade (RC2-PA:13).

Para Maria:

As voluntárias auxiliam nas atividades instrumentais, mas para essa turma penso que é importante principalmente para ajudar nas relações. Nessa turma principalmente. Na interação, na educação num âmbito maior, para melhorar a relação, o convívio deles (RC2-PM:§16).

Segundo as professoras, quando os alunos(as) entendem que estas pessoas estão dispondo de algumas horas de seu dia para estarem com elas, lhes ajudando, lhes ensinando a aprender mais, as crianças aos poucos vão mudando o comportamento, vão aprendendo com as pessoas voluntárias a dar mais valor e a respeitar mais o outro, aprendem a conviver melhor.

Com relação aos elementos obstaculizadores deste assunto, Ana diz que ainda há pouco envolvimento das pessoas da comunidade, que ainda são poucas as pessoas que se dispõem a fazer voluntariado na escola, e ressalta que em sua sala nunca teve nenhuma pessoa voluntária da comunidade.

Nos anos anteriores eu nunca tive pessoas da comunidade... como agora também não tenho. E aí a gente acaba ficando só com as pessoas da Universidade. Na maioria dos grupos aqui da escola, grande parte das pessoas voluntárias são da Universidade. Principalmente no período da manhã é ainda mais difícil conseguir as pessoas da comunidade (RC2-PA§15).

Já a professora Maria fala que, na sua visão, as crianças respeitam mais as pessoas da comunidade do que as pessoas da universidade.

Eu não sei se as crianças já estão muito acostumadas a receber estagiários na sala, pessoas da Universidade... eu senti que eles ficaram mais tranquilos quando eram pessoas da comunidade. Eles

davam mais atenção para as pessoas. Não que as outras pessoas voluntárias não tinham atenção, não é isso, mas quando eram pessoas mais conhecidas, como, por exemplo, Janaína, que é a coordenadora e eles já estão acostumados com ela ou até a Amanda, (funcionária da limpeza)...são pessoas do cotidiano deles, mas às vezes eles davam mais trabalho. E quando era aquela mãe, a Joana ou outra pessoa da comunidade eu percebi que eles davam mais atenção. E às vezes com as meninas da Universidade eu sentia que eles se sentiam no direito de “abusar”, de ter uma liberdade de fazer umas brincadeiras, que com a mãe isso não acontecia e brincadeiras que às vezes eram até desrespeitosas... eram pejorativas. Até tive uma conversa com eles nesse sentido, com alguns alunos. É claro que a ajuda das pessoas da Universidade é até uma ajuda mais qualificada... com relação ao conhecimento escolarizado, mas na interação, para prender a atenção das crianças eu percebi que a interação com os voluntários da comunidade é ... é melhor. Parece que os alunos percebem que com as pessoas da Universidade ou as pessoas que têm um grau de instrução maior... é como se elas tivessem a obrigação... E a mãe que é voluntária, ela é só voluntária... foi isso que eu senti. Então, por exemplo, a Carla, para eles é uma pessoa só da Universidade e aí ela tem obrigação de estar aqui, assim como o professor, entendeu? Mas o voluntário que é a mãe, que é da comunidade não... Para eles essa pessoa não tem obrigação de estar aqui, ele vem aqui por que quer. Pode não ser isso, mas a impressão que eu tive deles foi essa. Se ele não tem que estar aqui, eu tenho que cativar ele para que possa estar aqui. O voluntário da Universidade não. Eles pensam que o voluntário da universidade é diferente: “eu agradando ou não ele vai estar aqui de qualquer jeito” (RC2-PM:§15).

Conforme a fala de Maria, por um lado, percebemos o bom relacionamento das crianças com as pessoas da comunidade e, por outro, pouco envolvimento das crianças com as pessoas acadêmicas (estagiárias e pessoas da universidade), fato presenciado em observação comunicativa:

(...) Apenas uma aluna se envolve com a atividade que a voluntária da universidade explica. Os alunos(as) a desrespeitam durante o grupo interativo. Ficam chamando ela de titia, de dona, fazem careta, cara feia ..., enfim, os alunos(as) não respeitam, não valorizam o trabalho, a ajuda que a voluntária está oferecendo... (OC-07/10/08 -3ªS:§8)

Sobre esta problemática, Maria levanta uma hipótese. Segundo ela, o fato do estágio ainda estar atrelado a uma cultura de que as estagiárias, querendo ou não, são obrigadas a realizar suas práticas pode produzir este resultado. Porém, é importante lembrar que dentro do projeto de Comunidades de Aprendizagem, esta cultura, este padrão de

pensamento, vai sendo aos poucos superado. Aos poucos, nas comissões de trabalho junto à equipe da escola, vão sendo pensadas alternativas para se resolver este tipo de problema. Por meio do diálogo, da coerência da prática e do compromisso que - tanto as voluntárias da universidade, como outras pessoas voluntárias em Comunidades de Aprendizagem - os preconceitos vão sendo dissipados e o convívio e relacionamento melhorados.

A seguir apresenta-se o quadro síntese do segundo tema retirado do segundo relato comunicativos das professoras.

Quadro 12 - Tema 2: Desenvolvimento da atividade dos Grupos Interativos

Professora Ana		
Subtema	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) critérios para distribuição crianças nos grupos	1. Heterogeneidade entre diferentes níveis de aprendizagem	1. Fez um único agrupamento. Manteve as crianças nos mesmos grupos até o final do ano. 2. Considera como critério apenas o fator aprendizagem e prioriza a questão da afinidade das crianças (“quem combina mais com quem”) não considera outros critérios: cor, gênero, religião, lugar de origem, bairro, etc.
b) dimensão do tempo das atividades	1. Ao preparar pensa no tempo em que a criança deve levar para realizar a atividade planejada.	1. Sempre coloca atividades a mais.
c) importância dos voluntários nos Grupos Interativos	1. Favorece o processo de ensino e aprendizagem (contribui para o conhecimento e aprendizagem) das crianças. 2. Proporciona maior diversidade entre os alunos/as. 3. As crianças adquirem confiança (aumenta a autoestima), se soltam mais e demonstram uma liberdade maior. 4. Ajuda a resolver conflitos entre os alunos/as.	1. Pouco envolvimento das pessoas da comunidade. 2. Nunca teve voluntários da comunidade em sua sala.

Quadro 12 - (Continuação)

Professora Maria		
Subtemas	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) critérios para distribuição crianças nos grupos	1. Desempenho (diferentes níveis de aprendizagem), cor, gênero.	1. Dificuldade de distribuir as crianças no grupo porque antes do grupo elas brigavam na hora da educação física (resistência em sentar junto ao colega)
b) dimensão do tempo das atividades	1. Tem mais facilidade em dimensionar os conteúdos de língua portuguesa.	1. Tem dificuldades em dimensionar conteúdos da matemática.
c) importância dos voluntários nos Grupos Interativos	1. Melhora no comportamento das crianças. 2. Maior envolvimento, maior atenção e maior respeito para com o voluntariado da comunidade. 3. Auxilia nas atividades instrumentais e ajuda a melhorar as relações de convívio na classe.	1. Pouco respeito para com o voluntariado da Universidade.

No que concerne ao último tema dos relatos comunicativos de vida das professoras, Ana e Maria falam sobre *a importância de se realizar a prática de Grupos Interativos*. Elas falam sobre as aprendizagens que os Grupos Interativos proporcionam tanto para os aluno(as), quanto também para elas.

Sobre os elementos transformadores, levantados por Ana no tema abordado, ela relata que o trabalho de grupo interativo ajuda na fixação dos conteúdos.

A professora Ana afirma que a atividade de Grupo Interativo contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da aprendizagem instrumental dos alunos(as).

Logo quando comecei a trabalhar com esta atividade já senti a diferença na turma. Os Grupos Interativos contribuem para a fixação dos conteúdos já aprendidos anteriormente (RC1 - PA.: §21).

Ana diz ainda que, além da atividade despertar nas crianças um maior envolvimento com o conhecimento aprendido, promove também a aceleração do ritmo da aprendizagem de cada aluno(a).

Pude perceber que os alunos ficaram mais rápidos ao realizarem uma determinada atividade. Notei que as atividades propostas por meio dos Grupos Interativos acelerou a aprendizagem dos alunos (RC1 - PA.: §21).

Esta aceleração de aprendizagem promovida pelo Grupo Interativo é aspecto importante desta prática pedagógica, pois quando a criança passa a ter maior envolvimento com o conteúdo ensinado, maior interesse e entendimento com a atividade, isso acaba gerando na criança uma motivação maior, uma vontade de seguir adiante, de ir além, de descobrir mais coisas.

Essas características que contribuem favoravelmente para o bom desempenho da aprendizagem das crianças, às quais são promovidas por meio dos Grupos Interativos, só ocorrem efetivamente porque tal atividade tem como eixo principal a interação social, onde o diálogo é uma ponte que leva ao entendimento, ao conhecimento.

No que se refere à aprendizagem de convívio, Ana destaca como fator principal a organicidade da atividade de Grupo Interativo. Afirma que a prática de Grupo Interativo permite que diferentes pessoas, além da professora, entrem no espaço da sala de aula para interagir com os alunos(as). Isso garante maior diversidade e assim maior chance no aprendizado, pois se multiplicam as possibilidades de canais de aprendizagem à medida que outras pessoas, com diferentes trajetórias e experiências, começam a interagir, a dialogar com os alunos(as). Além disso, também há uma melhora significativa no convívio social entre todos(as).

Acho importante o grupo interativo para os alunos porque garante a presença de outras pessoas na sala de aula. A presença de mais pessoas possibilita uma certa diversidade na sala de aula (RC1 - P.A.: §22).

Ana também afirma que além dos Grupos Interativos contribuírem para o bom desempenho das crianças nos conteúdos aprendidos, favorece também uma melhora imediata no convívio entre todos(as). Isso porque as bases onde os Grupos Interativos estão fundamentados referem-se aos sete princípios da Aprendizagem Dialógica, conceito desenvolvido pelo grupo investigativo – CREA. Dentre os sete princípios, o sexto princípio ganha destaque na prática de Grupo Interativo. Trata-se do princípio de Solidariedade.

A solidariedade é uma característica muito presente nos Grupos Interativos, já que é a responsável pelo formato da dinâmica, pois conta com pessoas voluntárias para a realização das atividades.

O fato de se conseguir pessoas voluntárias que queiram dispor de algumas horas semanais, sinaliza que a rede de solidariedade é responsável por bombear o coração do Grupo Interativo.

Hoje os alunos são muito mais cooperativos com os colegas. Dependendo da atividade trabalhada, algumas crianças perguntam se podem ajudar o colega. As crianças pedem se podem sentar com o colega. Hoje ouço muito mais isso do que coisas como no início do ano, quando as crianças perguntavam para mim se o colega podia sentar com elas para serem ajudadas. Hoje elas querem ajudar muito mais do que serem ajudadas. Existe hoje uma preocupação das crianças em ajudar aquele que não está dando conta de fazer a atividade (RC1- P.A. §27).

Com relação aos elementos obstaculizadores, Ana e Maria falam de suas dificuldades em trabalhar com um único tema nos Grupos Interativos. Com as turmas maiores, as professoras sentem dificuldade de envolver os diferentes conteúdos em um único tema gerador da aprendizagem. Para elas, quando as turmas são menores, é mais fácil de se trabalhar com temas geradores. Já quando as turmas são maiores, maiores também deve ser a quantidade de conteúdos, fato que na visão das professoras é um dificultador para o trabalho.

Outro ponto dificultador para Ana diz respeito ao ritmo de trabalho dos alunos. Na visão dela, os alunos de sua turma eram um pouco lentos. A professora gostaria que eles melhorassem o ritmo, a velocidade, o desempenho nas tarefas escolares.

Com relação à velocidade da aprendizagem dos alunos(as), para mim ainda não melhorou muito. Continuo achando que o ritmo de aprendizagem das crianças ainda está um pouco lento. O que vejo como bom resultado é que o espaço do grupo interativo tem possibilitado maior fixação dos conteúdos para as crianças (RC2- PA:§24).

Ao depositar altas expectativas em seus alunos(as), a professora Ana cobrava maior rendimento deles(as) e esperava resultados ainda melhores das crianças.

No caso da professora Maria, ao falar das dificuldades encontradas no trabalho de Grupos Interativos referentes à aprendizagem instrumental, ela relata a insegurança em

trabalhar com as turmas maiores, a falta de atenção das crianças e o fato delas ainda desejarem a resposta pronta.

Maria diz que sente mais facilidade em trabalhar com as crianças menores, por exemplo, com as turmas de seis anos. Diz que enfrentou o desafio de trabalhar com a 3ª série, mas que tem preferência em lecionar para turmas mais novas.

Prefiro trabalhar com as crianças menores, tenho mais afinidade com as crianças menores. As crianças maiores começam a ter outros interesses, a forma de falar muda, o comportamento, etc. De certa forma essa faixa etária me assustou um pouco. Acho que o fato de eu dar preferência, de gostar de trabalhar com crianças menores colocou uma barreira no meu trabalho com esses alunos(as). Por mais que eu tente fazer, me sinto ainda insegura, “patinando” diante das situações que as crianças vão apresentando no dia a dia. Não estou satisfeita com meu trabalho nesta série, não me sinto a vontade com o trabalho que estou desenvolvendo com a terceira série. Apesar de eu me esforçar, de fazer o planejamento, pensar nos melhores caminhos de fazer com que aprendam, de pedir orientação e ajuda para outras professoras, ainda vejo que não é o suficiente (RC1-PM: §48).

Outra ponto que ela aponta como dificuldade é a falta de atenção e concentração da turma. Maria diz que tem dificuldade em ter a atenção das crianças, tanto durante as aulas regulares, quanto em alguns encontros dos Grupos Interativos.

A turma não é muito fácil e no começo da atividade de grupo interativo eles tinham muita dificuldade de se concentrar e prestar atenção, tanto no trabalho em grupo com os voluntários, como também no trabalho cotidiano da sala de aula. Por meio do grupo interativo, aos poucos, as crianças foram melhorando, foram prestando mais atenção no que o outro tinha para dizer (RC1-PM:44).

Outro complicador apontado pela professora diz respeito as crianças quererem a resposta pronta das atividades. Segundo Maria, isso já melhorou muito depois que as crianças começaram a participar dos Grupos Interativos, porém ainda é uma dificuldade a ser superada.

No que diz respeito à aprendizagem de convívio, os elementos obstaculizadores que aparecem são: a dificuldade que as crianças apresentam em trabalhar com o colega, baixa autoestima dos alunos(as), as falhas na comunicação da equipe da escola.

Para Maria, entre os alunos(as), apesar de terem melhorado no convívio na classe, há os que apresentam certa dificuldade em sentar-se juntos para trabalhar com um colega.

Maria entende que a melhoria da autoestima das crianças ainda requer atenção.

Maria destaca também que a comunicação por parte da equipe da escola tem falhas. Relata que, muitas vezes, os avisos não chegam por desencontros na comunicação, dificultando o bom andamento do trabalho.

Abaixo se encontra o quadro com a síntese dos elementos transformadores e obstaculizadores, segundo a visão das professoras sobre a relevância da prática de Grupos Interativos.

Quadro 13 - Tema 3: Relevância da Prática de Grupos Interativos

Professora Ana		
Subtemas	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) aprendizagem instrumental	<ol style="list-style-type: none"> 1. O grupo interativo acelera o ritmo de aprendizagem dos alunos(as) 2. Aumento da participação dos alunos/as nas aulas (além do G.I) 3. Proporciona maior fixação dos conteúdos pra as crianças. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldade em trabalhar com um único tema no grupo interativo 2. O ritmo das crianças ainda é um pouco lento.
b) aprendizagem de convivência	<ol style="list-style-type: none"> 1. O G.I. proporciona a diversidade da aula (pessoas diferentes na sala de aula). 2. Melhorou a convivência entre os alunos/as. 3. Os alunos/as passaram a ser mais cooperativos entre si. 	
Professora Maria		
Subtemas	Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
a) aprendizagem instrumental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para as crianças os G.I. são um reforço para a compreensão das atividades trabalhadas. 2. Melhorou a atenção e concentração das crianças durante as atividades. 3. A professora tem compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem dos aluno/as (planeja, pede orientação pedagógica, busca ajuda para os problemas). 4. Avanços na aprendizagem de alguns alunos/as. 5. As crianças se encorajaram a ler 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora sente insegurança em trabalhar com a 3ª série. Não está satisfeita com seu trabalho. 2. As crianças têm grande dificuldade de prestar atenção durante as explicações da professora nas aulas. 3. Dificuldade em trabalhar com as crianças maiores (3ª série). 4. Um pouco de dificuldade em trabalhar um único tema. 5. Muitos não querem fazer, querem a resposta (das atividades).

	(sabem o que estão lendo, entendem e conseguem interpretar).	
b) aprendizagem de convivência	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhorou o comportamento dos alunos/as (respeito). 2. Mudança de atitude das crianças (as crianças passaram a ser mais solidárias, a ajudar mais umas as outras, melhorou autoestima). 3. Boas expectativas da professora para com os alunos/as (preocupa-se com a autoestima dos alunos/as). 4. A professora gosta de trabalhar nesta escola (das trocas de experiências e do apoio recebido). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muitos não têm paciência de deixar que outras pessoas os ajudem. 2. Os alunos ainda têm baixa autoestima (muitos não acreditam que são capazes). 4. Falhas na comunicação entre as equipes da escola prejudica o trabalho dos professores/as. 5. As crianças ainda têm dificuldades em aprender com o outro, com o colega.
Legenda: G.I. = Grupo Interativo		

Como pudemos perceber por meio dos relatos das professoras, os Grupos Interativos caracterizam-se como importante instrumento de ajuda para as crianças acelerarem suas aprendizagens e mudarem suas concepções de trabalho e convívio. Assim como as professoras indicaram a importância que o grupo interativo tem na aceleração da aprendizagem das crianças, bem como na melhora do convívio entre as mesmas, muitos dos dados coletados junto aos alunos(as) coincidem com os dados apresentados pelas professoras.

No item a seguir abordamos os dados das crianças, coletados a partir das técnicas metodológicas utilizadas: os grupos de discussão e as observações comunicativas.

5.3. Os Grupos Interativos como prática potencializadora de aprendizagens no olhar das crianças: grupos de discussão e observações comunicativas

O procedimento metodológico utilizado para o Grupo de Discussão (GD) com as crianças, como também das pessoas voluntárias, foi praticamente o mesmo do relato comunicativo realizado com as professoras. Já com relação às observações comunicativas (OC), os procedimentos se diferenciam pois a coleta requer outro tipo de modalidade.

Para a realização das Observações Comunicativas (OC), de acordo com a descrição feita no capítulo quatro, foi necessário construir um diário de campo, onde os dados apresentados durante a prática de grupo interativo pudessem ser registrados e sua síntese posteriormente lida junto às pessoas participantes (conforme sugere esta técnica metodológica). Em cada encontro, era definido em conjunto (alunos/as, professora e

voluntárias) qual seria o foco observado nos grupos interativos. O papel da pesquisadora era o de redigir as interações, buscando apreender situações que envolvessem aquele tema escolhido.

Ao encerrar o grupo interativo do dia, uma síntese das anotações do diário era feita pela pesquisadora, em conjunto com a professora. Ao final do grupo interativo, a pesquisadora lia a síntese para a classe, que dialogava com a pesquisadora para o estabelecimento do consenso sobre as análises.

Neste momento, alunos(as), voluntárias(os) e professora poderiam concordar ou discordar do que estava escrito, ou seja, as pessoas participantes poderiam acrescentar ou retirar dados desta observação, caso fosse necessário.

Assim, por meio dos dados coletados nos grupos de discussão e também nas observações comunicativas, realizadas com as duas turmas acompanhadas, foi possível identificar alguns elementos transformadores e obstaculizadores com relação aos temas que conduzem às análises, buscando responder à questão desta pesquisa.

Os alunos/as das professoras Maria e Ana indicaram elementos transformadores e de obstáculo que nos ajudam compreender melhor o objeto de estudo. De uma forma geral, os dados das crianças indicam que, a partir da prática de grupo interativo, passaram a trabalhar juntos de maneira mais respeitosa e solidária. No quadro 14 será apresentada a síntese desses elementos, na qual as crianças falam das aprendizagens adquiridas por meio dos Grupos Interativos.

Quadro 14 - Tema 1. Aprendizagem de convívio: interação social (alunos/as)

Alunos Professora Maria	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajuda melhorar a convivência entre todos/as (GD). 2. Promove a cooperação; ajuda mútua – um ajuda o outro (GD). 3. Mais pessoas na sala ajuda aprender (GD). 4. Ajuda a ter mais respeito pelo outro (GD). 5. Os voluntários conversam, não gritam (GD). 6. Os voluntários ensinam a ter “bom comportamento” (GD). 7. Ajuda a ter mais respeito pelo outro (GD). 8. Tem mais diálogo na turma (GD). 9. Aprenderam a se ajudar mais, passaram a ser mais solidários (GD). 10. Ensina paciência (OC) 11. Os voluntários ajudam a melhorar o convívio das crianças (GD). 12. Contribui para a quebra de preconceitos (OC). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguns alunos ainda brigam e fazem bagunça (GD). 2. Ainda existe muita conversa (GD). 3. Alguns não prestam atenção durante o trabalho (GD). 4. Dificuldade em trabalhar com alguns colegas; alguns alunos/as gritam, xingam, conversam muito, fazem fofoca, etc. (GD). 5. Alguns alunos/as ainda faltam com o respeito (GD). 6. Alguns alunos/as ainda não têm paciência com os colegas (OC). 7. Preconceito racial (OC).
Alunos Professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. É um espaço de trabalho onde se aprende com o outro (GD). 2. É um espaço onde se aprende ser solidário; gostam de trabalhar em grupo, um ajuda o outro (GD). 3. As pessoas voluntárias são educadas e tratam bem as crianças; têm paciência com os alunos/as (GD). 5. Os voluntários ajudam melhorar a autoestima dos alunos/as (GD). 6. Os voluntários ensinam os alunos/as a serem mais educados: respeitar mais o outro, esperar a vez, ajudar o outro, não brigar, etc. (GD/OC) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alguns alunos/as ainda faltam com o respeito: fazem fofoca, brigam, etc. (GD).

Ao observar o quadro síntese, podemos ver alguns elementos que os(as) alunos(as) - tanto da turma da professora Maria, quanto da professora Ana - indicam como transformadores e obstaculizadores.

Os elementos que as crianças indicam como transformadores são aqueles que ajudam na melhora do convívio social, pois afirmam que é possível se construir a partir das interações maior respeito pelo outro, maior cooperação, redes de solidariedade, maior atenção e concentração, o que conseqüentemente acaba refletindo diretamente na aprendizagem das crianças.

A palavra *ajuda* é destaque na fala das crianças. Esta *ajuda* que os alunos/as falam representa as redes de solidariedade construídas por meio dos Grupos Interativos. As pessoas voluntárias ocupam um importante papel nesta dinâmica, pois elas são referência para que a transformação aconteça. Alguns comportamentos e atitudes das crianças, que até então se apresentavam como obstáculos na aquisição da aprendizagem, são substituídos por novos comportamentos, novas atitudes mais respeitosas e solidárias. Várias afirmações comunicativas ilustram isso:

O grupo interativo ensina as crianças a se ajudarem, é um lugar onde se aprende com os outros (GD -3ªS:§1).

O grupo interativo é muito bom porque a gente trabalha em grupo e um ajuda o outro (GD-4ªS:§2).

Com o grupo interativo a gente aprendeu a se ajudar mais. Quando um está com dificuldade o outro ajuda explicando como se faz a atividade. A gente se ajuda mesmo quando não é o melhor amigo (GD – GD 3ªS: §11).

Uma vez ajudei meu colega na matemática. Meu amigo não sabia fazer a continha de dividir, eu ensinei ele a resolver... e ele aprendeu (GD – 4ªS: 11).

Durante o grupo de discussão, quando a aluna conta sobre a ajuda dada ao seu colega, como vimos no depoimento acima, ele confirma a história e diz ser muito grato.

O apoio recebido pelos colegas e pelas voluntárias contribui para o bom desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

No que diz respeito à autoestima, elas relatam que as pessoas voluntárias, por meio das diferentes interações que estabelecem, têm uma importante contribuição neste aspecto. A pessoa voluntária - quando estabelece uma relação respeitosa e incentiva os alunos a realizarem as atividades, quando parabenizam os alunos por conseguirem terminar um determinado exercício ou quando, com um gesto, um sorriso que seja, compartilham as conquistas do processo de aprendizagem - faz com que as crianças criem mais confiança em si

mesmas, desenvolvam autonomia e sintam-se impulsionadas a “ir mais longe”. Nas palavras das crianças:

A gente gosta dos voluntários porque eles ajudam a fazer as atividades e porque eles querem que os alunos sejam mais inteligentes (GD – A.4ªS: §7).

Quando uma criança acerta a voluntária apóia e incentiva dizendo: “isso mesmo”... “Muito bem!” (OC– 3ª S: §3; 02/09/08).

No que se refere ao respeito, importante elemento transformador presente nos relatos comunicativos das professoras, ele também é citado nas falas das crianças, tanto na turma da professora Maria quanto na turma da professora Ana:

O Grupo Interativo serve para melhorar o respeito e a educação (...). Ajuda a gente a aprender, a ter mais respeito pelos outros, porque tem a conversa (GD – A.3ªS: §1 e §13).

De acordo com as crianças, com os Grupos Interativos há uma melhora significativa nas relações sociais. O respeito é um valor que vai sendo ensinado, construído, conforme se estabelecem às interações das pessoas de referência com as crianças. Segundo elas:

Com as voluntárias a gente aprende a ser educado, a ensinar o outro, a respeitar o colega (...). Para colhermos o respeito temos que plantar o respeito (...). É preciso respeitar todas as pessoas, pois assim também seremos respeitados (GD -4ªS: §3, §4 e §5).

Expressaram valorizar e entender o papel das voluntárias nas suas salas:

A gente precisa tratar bem essas pessoas, porque essas pessoas tratam bem a gente. As pessoas voluntárias são educadas com os alunos. Eles ensinam a lição, mas junto ensinam educação... os voluntários tem paciência com os alunos. Explicam muitas vezes até a gente entender... (GD – A4ªS:§5-6).

A gente precisa respeitar e dar mais valor às voluntárias, porque elas querem ajudar os alunos... por isso os alunos têm que saber se comportar melhor... têm que ter atenção, ouvir a voluntária, respeitar mais... A gente pode colaborar mais e não falar palavrão para os outros, falando para os amigos o que pode e o que não pode fazer, obedecer mais a professora, saber ouvir e respeitar os voluntários,

ser mais educado, ter mais educação com os outros. (GD:A3ªS:§5 e §9).

Embora as crianças afirmem que existam alguns elementos obstaculizadores no desenvolvimento desta prática educativa, percebemos que os elementos por elas identificados, embora ainda se configurem como obstáculos, fazem parte de um processo de transformação. A mudança não se faz da noite para o dia.

Por meio da observação comunicativa no decorrer dos encontros, foi possível perceber que as crianças mostraram mudanças significativas de comportamento após as diferentes interações vividas nesta prática.

Em um dos registros do diário de campo, por exemplo, encontramos a seguinte situação que ilustra a capacidade de transformação que a própria técnica da observação comunicativa possibilita às pessoas participantes da dinâmica:

A voluntária distribui a atividade e senta-se ao lado de uma das alunas e acompanha sua leitura. Enquanto a aluna lê em voz alta, outra aluna reclama da colega por estar demorando muito para ler. A aluna que estava lendo continua a leitura, porém com mais timidez, e termina com um pouco de dificuldade. Depois da criança ter lido (com dificuldade) a voluntária agradece e elogia por ter lido. (OC - 4ªS: 26/09/08).

No final do encontro, depois de ler a síntese das observações para a classe, mencionei a situação ocorrida. Na sequência, como era de costume, perguntei se todos concordavam com o que havia registrado e se gostariam de acrescentar ou retirar algo. Eles disseram que não. Neste momento, uma das alunas da turma quis falar sobre o assunto, dizendo que era ela quem havia criticado a colega e pediu desculpas por tê-la ofendido.

Diante do depoimento desta aluna, percebemos que quando se comunicam as sínteses das ações à classe (interações entre crianças e voluntárias), gerava-se uma reflexão sobre a ação anterior e, com isso, também a possibilidade de mudança de atitude. A partir daí, é possível modificar o comportamento, mudar o pensamento sobre determinados conceitos e idéias.

Outro elemento transformador muito importante, presente na fala das crianças das duas turmas, é a *solidariedade*. O fato da organização da aula ser pensada de forma a incluir todas as crianças, já era uma medida solidária que aumentava as aprendizagens e melhorava a

convivência do grupo-classe. Quando, nos grupos, alunos e alunas de diferentes entornos sociais (bairros diferentes), culturas diferentes, diferentes crenças/religiões, diferentes tipos de famílias, diferentes gêneros, diferentes níveis econômicos, rendimento, etc., trabalham conjuntamente para resolver uma atividade, não só aumentam quantitativa e qualitativamente as aprendizagens como também melhoram as relações entre todos.

Ainda sobre este elemento, um aspecto importante abordado pelas crianças sobre a solidariedade diz respeito ao papel das pessoas voluntárias na realização desta prática educativa. Conforme indicam as crianças, com a presença dos(as) voluntários(as) se aprende mais, pois estas pessoas dinamizadoras das atividades dos Grupos Interativos exercem um papel central na aceleração da aprendizagem, além de ensinar por meio da dialogicidade que, ao invés de competir, é possível cooperar.

O grupo interativo é uma coisa boa porque quando a gente não sabe certas coisas os voluntários ensinam pra gente. Um vai ajudando o outro a aprender até conseguir (GD – PA 4ªS: §1).

Um aprende a ensinar o outro (...) a não rir do outro quando tem dificuldade na lição, porque errar todo mundo erra e se a gente rir isso não ajuda (...) (GD – PA 4ªS: §3).

Quando um está com dificuldade o outro ajuda explicando como se faz a atividade (...). A gente aprendeu a se ajudar mais mesmo quando não é o melhor amigo. Quando tem o grupo a gente se ajuda mais. (GD - PM 3ªS: §11)

Da mesma forma como ensinamos um conteúdo específico para alguém que ainda não aprendeu algo novo (determinado conhecimento ou assunto), assim também podemos ensinar outras aprendizagens importantes para melhor estarmos no mundo.

Com relação aos elementos obstaculizadores, os alunos(as) indicam que existem alguns problemas na classe, tais como barulho, muita conversa, falta de atenção, falta de respeito por parte de alguns colegas e também preconceito racial.

Dentre esses obstáculos, o que se configura com maior gravidade é o preconceito racial, obstáculo presente não só no espaço dos Grupos Interativos, mas infelizmente em diversos outros espaços sociais.

Ao acompanhar os últimos encontros dos Grupos Interativos na turma da professora Maria, um acontecimento marcou toda a classe e, creio eu, cada pessoa participante que esteve presente neste encontro.

O fato ocorreu no dia 18 de novembro de 2008, quando uma voluntária aluna do curso de pedagogia da universidade e também membro do NIASE foi até a escola após receber o convite para substituir uma das voluntárias naquele dia.

No momento em que ela entrou na sala algumas crianças começaram a falar coisas desrespeitosas e preconceituosas a seu respeito.

Uma das crianças disse: - “ih, uma nega”, “olha a nega”. Foi o bastante para toda a classe começar a falar do assunto em tom de gozação, o que ocasionou conversas do tipo: “lá vem a negona”, “eu não vou fazer com a negona”, alguns riam o tempo todo e apontavam para a voluntária (OC – 3ªS/18/11/08:§1).

Por esta razão, a professora sugeriu que o foco observado fosse sobre a interação das crianças com as pessoas do voluntariado. Desta forma, como era de costume, informei aos alunos que o foco a ser observado naquele dia seria a interação das crianças com as pessoas voluntárias. E assim observei. Ao chegar ao final do encontro, ao ler a síntese do dia relatei o que havia ocorrido no início do encontro com a pessoa voluntária negra. Falei sobre o fato de alguns alunos terem desrespeitado uma das voluntárias dizendo palavras grosseiras, que não souberam valorizar a pessoa que se prontificou a ajudar a turma da 3ª série a aprender mais.

Após a leitura da síntese, ali mesmo, na sala, conversei com a professora rapidamente sobre o ocorrido e disse a ela que seria importante dialogar com as crianças sobre isso, porque isso era uma situação séria, e que elas precisavam entender a gravidade do problema. Que isso era discriminação racial. A professora perguntou se eu não poderia falar com a classe naquele momento mesmo e, assim, na presença das pessoas voluntárias e da professora conversei sobre o fato ocorrido, sobre desrespeito da turma para com a voluntária pelo fato dela ser negra. Falei um pouco do respeito ao outro, do respeito à diferença. Eles, em silêncio, ouviram.

Após esta conversa, encaminhei a questão para o grupo de orientação dirigido pela orientadora deste trabalho, grupo este que dava suporte à realização da pesquisa deste estudo e também de outros estudos (mestrado e doutorado) relacionados a esta metodologia (metodologia comunicativa crítica).

Ao conversar no grupo e explicar o episódio ocorrido, chegamos ao consenso de que seria prudente voltar os dados para as crianças (em forma de síntese) dizendo explicitamente o que elas fizeram com a pessoa voluntária. Isso seria um encaminhamento do ocorrido, como forma de reparo da situação. Assim, conversei com a professora da classe e

ela concordou com a decisão. Juntas, pensamos no conteúdo da síntese e a volta destes dados foi realizada no dia 25/11/08, durante o espaço da aula previamente agendado e gentilmente cedido pela professora:

Voltando os dados da observação referente ao dia 18/11/08:

Na semana passada alguns alunos desrespeitaram uma das voluntárias que veio ajudar a turma da 3ª série a aprender mais com os Grupos Interativos. Porém algumas crianças discriminaram a voluntária por causa de sua cor de pele, porque ela era negra. Esta voluntária, assim como as outras voluntárias, veio oferecer ajuda, veio para ensinar os alunos e alunas da professora Maria, mas alguns alunos/as desrespeitaram essa pessoa, ficaram maltratando e dizendo palavras grosseiras a ela, o que significa dizer que esses/as alunos que fizeram isso foram preconceituosos/as e racistas com esta pessoa. Isso foi uma coisa ruim que aconteceu, pois estas crianças desta classe não valorizaram a voluntária por causa de sua cor, porque era negra (OC-A.3ªS/18/11/2008:síntese final).

Mediante ao fato ocorrido, é importante dizer que ter vivido tal situação serviu de lição para todas as pessoas envolvidas: alunos(as), professora, voluntárias, pessoas do NIASE e, principalmente, para mim enquanto pessoa no mundo. Serviu para refletirmos sobre este assunto tão velado em nosso meio social, principalmente em nossas escolas. Para refletirmos sobre o grau, sobre o tamanho de nossos preconceitos, principalmente do preconceito racial que temos pelo simples fato de acreditarmos que não temos preconceito com relação a isso.

Uma vez que este trabalho se posiciona a favor de uma educação libertadora, é possível dizer que o fato ocorrido na escola Vale do Buriti foi uma rica experiência para todas as pessoas envolvidas, e que por meio do diálogo foi possível repensar sobre a educação progressista pela qual lutamos²³. Educação na qual não se ensinam só conteúdos de uma disciplina ou outra; educação na qual o educador ou educadora progressista não pode acomodar-se, desistir da luta, esconder sua opção política na neutralidade, ser vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída a aceitação dos fatos.

Na continuação deste item serão apresentados, na perspectiva dos alunos(as), os elementos transformadores e obstaculizadores referentes à aprendizagem instrumental deles(as).

²³ NIASE: Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa desenvolve projetos para a superação da exclusão social.

Quadro 15 - Aprendizagem Instrumental: interação com o conhecimento (alunos/as)

Alunos Professora Maria	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Ajuda a aprender as atividades: a ler mais, a escrever mais (GD). 2. Aprendem mais os conteúdos de matemática: divisão, multiplicação, adição, subtração (GD). 3. Os voluntários ensinam os conteúdos, ensinam fazer as atividades (GD). 4. Ajuda a desenvolver mais a atenção e concentração (GD).	1. Algumas crianças ainda atrapalham o trabalho do grupo interativo; conversas, brigas, etc. (GD/OC).
Alunos Professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. É um espaço que ajuda o outro aprender mais. 2. Os voluntários/as ensinam conteúdos 3. Aprendem os conteúdos escolares: matemática, português, história, etc. (GD/OC). 4. Com os voluntários em sala os alunos/as aprendem mais: contas, treinar a leitura, problemas, etc. (GD/OC). 5. A professora retoma as atividades que não foram concluídas; todos aprendem mais (GD/OC). 6. Favorece uma maior interação com o conhecimento; desperta o interesse de aprender (OC).	1. Ainda existe barulho durante os Grupos Interativos: alguns alunos conversam e fazem brincadeiras (OC/GD).

Uma das coisas que as crianças da 3ª série destacam como importante para a aprendizagem é a melhora da atenção e da concentração, estimulada pelas pessoas voluntárias durante o grupo interativo. Muitas vezes o silêncio ajuda a pensar melhor, possibilitando maior atenção naquilo que se está fazendo. Dizem que não gostam do barulho, da bagunça. E, segundo elas, isso é algo que tem melhorado com o grupo interativo.

O grupo interativo é uma coisa boa porque serve para a gente aprender atividades, lição, aprender a ler mais, escrever, aprender coisas novas (...).

Quando tem o grupo interativo a gente aprende mais. Quando não tem o grupo só tem uma professora para ensinar todo mundo e

quando tem o grupo interativo tem mais pessoas na sala para ajudar as crianças a aprender (GD – A3ªS: §1 e § 2).

*A gente gosta do dia em que acontece o grupo interativo porque a classe fica mais quieta, tem menos gritaria e mais silêncio na aula(...)
(GD – 3ªS: § 2e §3).*

No que se refere aos obstáculos, eles dizem que ainda existe o problema da conversa, das fofocas, das brigas e discussões. Embora relatem que o grupo interativo os ajude muito a melhorar o convívio entre todos(as), afirmam também que precisam melhorar ainda mais, pois o barulho, a bagunça e a falta de atenção prejudicam a aprendizagem.

Os depoimentos das crianças confirmam a problemática de se dar a resposta ao invés de ensinar a fazer, quando um colega ajuda outro. Eles sinalizam que os Grupos Interativos já começaram a transformar a compreensão que eles(as) tinham sobre isso.

É um problema quando algum aluno dá a resposta pronta... isso não ajuda o outro aprender, para o outro aprender tem que explicar como fazer, ajudar a pensar e não dar a resposta. Quando a gente só copia a resposta do colega a gente não aprende (GD –A3ªS:§3).

Ou, ainda, a dificuldade de conviver com alguns colegas.

Não é com todo mundo que eu gosto de me sentar... é, nem sempre a gente trabalha bem quando a gente senta com alguns colegas, porque alguns ficam gritando... atrapalhando... (GD -3ªS:§6)

Vale destacar que os elementos que se configuravam como obstáculos se encontravam em processo de transformação. Um exemplo disso foi manifesto na fala das crianças, conforme apresentado em seus depoimentos nos grupos de discussão:

No dia em que tem o grupo interativo a turma fica mais quieta, tem menos gritaria e mais silêncio na sala (...). A gente não gosta quando tem barulho, bagunça durante o grupo interativo(...). Algumas crianças atrapalham porque conversam demais e brigam também, isso atrapalha a classe inteira (GD –A3ªS:§2; §3e §7).

Por meio do relato acima entendemos que este tipo de comportamento prejudica a aprendizagem deles(as) e que sentem muita dificuldade em contornar a situação. Segundo eles, alguns alunos(as) provocam e os outros não resistem à provocação, acabam ficando nervosos e entrando na briga, na discussão.

Com base nesta fala das crianças, podemos perceber que elas aos poucos vão se esforçando para a mudança de suas atitudes, de suas posturas. Ao mesmo tempo em que indicam que o barulho prejudica a atenção durante as atividades, revelam que conforme é realizada a prática de grupo interativo e estabelecidas as interações com as pessoas de referência, vão também refletindo e mudando suas ações. Neste sentido, as crianças falam que para melhorar o convívio é preciso melhorar o respeito. Segundo elas:

Existe respeito, respeito existe, mas precisa melhorar. A gente precisa aprender a ter mais respeito com o outro (GD – A3ªS:§10).

A gente precisa ser mais educado e não fazer certos tipos de coisas(...) Por meio da conversa, falando sempre para quem descumpra os combinados, com quem não respeita o colega, isso ensinaria o aluno a melhorar o comportamento com as pessoas.. ia melhorar (...) (GD –A4ªS:§10)

O próximo item discutirá dados coletados que dizem respeito à visão das voluntárias sobre a prática de Grupos Interativos. As voluntárias das duas classes acompanhadas também indicará o que ajuda e o que dificulta no trabalho dos Grupos Interativos.

5.4. Os Grupos Interativos na visão das pessoas voluntárias: diferentes perfis que enriquecem o trabalho do grupo.

No que diz respeito ao voluntariado em Grupos Interativos, é importante lembrar que os compromissos assumidos são do mesmo tipo dos requeridos para qualquer participação em Comunidades de Aprendizagem: tem-se de assumir a responsabilidade de estar nos dias e horários combinados para realizar as atividades que estejam em consenso entre ele/a e a escola. No caso de grupo interativo, toda a orientação da participação deve ser feita pela professora ou pelo professor da sala, quanto a como apoiar e incentivar as crianças nas interações respeitosas e nas interações para aprendizagem dos conteúdos.

A pessoa que decide fazer o voluntariado em uma Comunidade de Aprendizagem assina um termo de compromisso com a escola, sendo também informada de que seu papel maior é de contribuir para acelerar a aprendizagem das crianças com as quais colabora. Explica-se que ser voluntário/a em uma Comunidade de Aprendizagem é apostar em um

projeto social de transformação que vai além de toda ambição pessoal, porque o objetivo do trabalho é conseguir a melhor educação para as todas crianças.

A participação das pessoas voluntárias nos Grupos Interativos, diferente forma de organização da aula, favorece um enriquecimento para a aprendizagem, pois proporciona às crianças uma multiplicação da diversidade, no que diz respeito às informações, saberes e estilos pessoais de interação.

Para a coleta de dados, foi realizado grupo de discussão comunicativo com as pessoas voluntárias das duas classes participantes do estudo na escola Vale do Buriti. As pessoas voluntárias da classe da professora Ana, assim como as da classe da professora Maria, eram todas mulheres²⁴.

Os grupos de discussão foram realizados em momentos diferentes. Ao todo, foram feitos três grupos de discussão, conforme disponibilidade das cinco pessoas que faziam voluntariado nos Grupos Interativos.

Todas as voluntárias dos Grupos Interativos da turma da professora Ana possuíam alto grau de escolaridade: duas eram pedagogas formadas e a outra estava cursando a mesma graduação na Universidade de São Carlos (UFSCar).

Débora, uma das voluntárias, desempenhava a função de coordenadora pedagógica na escola investigada. Laura era recém formada (pedagoga) e atuava no NIASE/UFSCar e, a terceira voluntária, Clara, estava cursando o segundo ano de Pedagogia na UFSCar. Elas contaram que conheceram os Grupos Interativos por diferentes vias.

Débora resolveu fazer voluntariado em grupo interativo para conhecer melhor esta atividade diferenciada. Argumentou que apenas por meio da produção literária existente sobre o assunto, sobre a teoria produzida, não estava satisfeita e por isso resolveu se envolver mais com o trabalho. E, por ocupar o cargo de coordenadora da escola, sentiu a necessidade de vivenciar este espaço (grupo interativo) mais de perto para poder auxiliar melhor as professoras da escola que desenvolviam tal prática.

Clara começou a fazer o voluntariado para poder complementar o estágio de docência na Universidade, em seu curso de graduação em Pedagogia e depois continuou se voluntariando a ele porque começou a participar do programa Comunidades de Aprendizagem/NIASE, do qual passou a receber uma bolsa para orientar as professoras no

²⁴ Os nomes citados das pessoas voluntárias, participantes desta pesquisa, são todos fictícios para evitar a exposição de suas identidades.

desenvolvimento dos trabalhos relacionados a tal projeto. Relata que assumindo este papel, necessitava conhecer melhor o funcionamento das diferentes atividades realizadas nas Comunidades de Aprendizagem, e, desta forma, passou a ser voluntária nesta e também nas demais escolas onde o projeto é realizado.

No caso de Laura, ela conta que seu envolvimento com os Grupos Interativos aconteceu pelo fato dela participar do curso de extensão na Universidade – ACIEPE em Comunidades de Aprendizagem. Inicialmente Laura passou a ser voluntária dos Grupos Interativos na escola Vale do Buriti para cumprir com a carga horária do curso da ACIEPE, porém depois de concluir as exigências estabelecidas neste curso, continuou realizando o voluntariado.

Com relação às voluntárias da turma da professora Maria, foi possível realizar o grupo de discussão com quatro voluntárias. O primeiro realizado em setembro, com Carla e Joana, e o segundo em dezembro, com Juliana e Amanda.

Carla vive em um bairro vizinho da escola Vale do Buriti. É estudante do curso de Pedagogia em uma Faculdade privada, localizada na cidade de Descalvado, e trabalha com crianças de dois anos em uma creche próxima ao bairro da escola. Ela não é natural de São Carlos, veio da Bahia há cinco anos e vive com a irmã casada e com o cunhado. Ela recebeu o convite para fazer voluntariado nos Grupos Interativos desta escola por meio de uma pessoa que também é voluntária da escola e membro do NIASE. Conta que no começo se sentia um pouco perdida com relação ao papel de uma pessoa voluntária em um grupo interativo. Embora tivesse recebido uma explicação de como era a prática de grupo interativo, ainda assim isso para ela era algo novo e não se sentia muito segura com as crianças. Aos poucos, conforme foi conhecendo a dinâmica do trabalho, passou a entendê-la melhor e hoje diz gostar muito de ser uma voluntária do grupo interativo na escola. Disse que se interessou em começar a fazer o voluntariado porque tinha interesse em ter alguma experiência de trabalho com crianças maiores.

Joana, outra voluntária da turma da professora Maria, era mãe de uma aluna da escola Vale do Buriti. E no período desta coleta estava gestante. Assim como Carla, Joana também não é natural de São Carlos. Ela conta que seu pai veio para esta cidade para buscar trabalho, para melhorar de vida e conseguiu. Como seu pai, o marido de Joana fez o mesmo. Por esta razão, ela vive hoje com sua filha e seu esposo na cidade de São Carlos.

Joana relata que sua filha é representante de classe. A filha começou a participar das reuniões de comissão mista do programa Comunidades de Aprendizagem na escola e Joana também passou a frequentar com ela essas reuniões. Elas participam ativamente das tomadas de decisões da escola juntamente com outros participantes desta comissão.

Conta que recebeu o convite para ser voluntária em grupo interativo por uma professora da escola e ficou de pensar. Porém, se afastou um período da escola porque teve complicações em sua gravidez e precisou ficar três meses em repouso absoluto. Ela relata que já tinha ouvido falar do grupo interativo. Que uma outra mãe que participava na sala de sua filha tinha comentado com ela que *era legal*, porque, ao mesmo tempo em que se ensinava, também se aprendia. Assim, logo que saiu do repouso, recebeu novamente o convite da mesma professora, desta vez por telefone, e assim aceitou ser voluntária da escola. Disse que está gostando muito de participar dos Grupos Interativos.

Joana relata ainda que já tinha experiência de ser voluntária, em Pernambuco, quando atuou na da Pastoral da Criança durante dois anos. Afirmo que fazendo voluntariado sempre é possível aprender alguma coisa. Conta que lá também aprendia muito com as crianças.

Amanda, outra pessoa voluntária na turma, era funcionária da limpeza da escola. Amanda sempre auxiliava a classe da professora Maria quando faltava alguma outra voluntária. Ela relata que quando começaram a funcionar os Grupos Interativos na escola, sabia da existência da atividade, mas não sabia o que realmente era e como funcionava. Conforme foi participando dos encontros, foi entendendo o funcionamento dos Grupos Interativos. Afirmo ter sido esta a primeira experiência como voluntária.

Janaína, no período da pesquisa, era a outra coordenadora pedagógica da escola. Já conhecia os Grupos Interativos por meio da sensibilização/formação de professores sobre o programa Comunidades de Aprendizagem. Logo após a sensibilização sobre o projeto, passou a se voluntariar nos Grupos Interativos.

Inicialmente, seu primeiro contato foi ainda enquanto professora desta escola. Conta que quando foi professora da turma de seis anos decidiu desenvolver Grupos Interativos com seus alunos. Desta forma, passou a conhecer melhor o funcionamento da prática. Durante o mesmo período em que realizou Grupos Interativos com as crianças de seis anos, também foi voluntária em outra sala nesta mesma escola, em período oposto ao que lecionava. Foi voluntária em duas diferentes turmas de outras professoras.

Afirma que faz voluntariado por acreditar na importância dessa atitude, por acreditar que o voluntariado melhora a aprendizagem dos alunos, a agilidade, o companheirismo, o respeito.

Por meio dos grupos de discussão realizados com as voluntárias, foi possível perceber as diferentes formas com as quais estas pessoas interagem com as crianças, as aprendizagens que na visão delas os Grupos Interativos proporcionam, bem como as habilidades que elas utilizam ao fazer as interações nos grupos.

No quadro 16, podemos observar a síntese das diferentes aprendizagens que, na visão das voluntárias, os Grupos Interativos possibilitam às pessoas que desta prática participam, sejam elas aprendizagens de convívio ou aprendizagens instrumentais.

Quadro 16 - Aprendizagem de convívio: interação social

Voluntárias: turma professora Maria	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Conhece novas pessoas, faz novas amizades (Joana) . 2. O acolhimento por parte das crianças e da professora é importante (Joana). 3. A maioria das crianças colabora muito, pois, uma ajuda a outra (Joana e Carla). 4. Possibilita que outras pessoas participem da escola (Joana). 5. O G.I. ajuda elevar a autoestima das crianças (Joana). 6. A dinâmica estabelecida possibilita uma troca de experiência entre todos/as (Joana). 7. No G.I. se aprende valores: solidariedade, respeito, etc. (Carla). 8. O G.I. melhora o convívio das crianças (Joana). 9. O G.I. melhora a agilidade, o companheirismo, o respeito (Janaína). 10. Aprende que pode aprender com outras pessoas além da professora (Amanda). 11. Provoca mudança no comportamento, mudança de atitude (Janaína) 12. Durante o G.I. as crianças participam, têm mais atenção, mais concentração (Janaína). 13. As crianças aprendem a se organizar melhor, com relação ao tempo e ao	1. Algumas crianças atrapalham um pouco devido às conversas, desentendimentos (Joana e Carla). 2. Dificuldade de se conseguir pessoas que queiram fazer voluntariado na escola (Janaína). 3. Pouca divulgação e formação para as pessoas voluntárias (Janaína).

<p>próprio corpo (Janaína).</p> <p>14. As crianças aprendem com o outro: com o voluntário/a, coisas sobre o voluntário/a (Janaína).</p> <p>15. Aprende ao observar as diferentes interações e as diferentes habilidades de cada pessoa (Janaína).</p>	
Voluntárias: turma professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. É um ganho enquanto pessoa; aprende-se com o respeito pelo outro (Débora). 2. Mudança de postura, mudança de pensamento (Clara). 3. Aprendeu a se educar mais nas relações com os outros (Clara). 4. Desenvolve a paciência (Clara). 5. Aprendeu a ter mais confiança ao interagir com as crianças; perdeu o medo (Laura). 6. Se aprende a trabalhar em grupo (Clara). 7. O trabalho em grupo possibilita diferentes tipos de interações na classe (Laura, Débora, Clara). 8. As voluntárias ajudam a harmonizar as relações; ajuda a resolver conflitos (Débora, Clara e Laura). 9. A dinâmica possibilita a professora da classe observar de forma diferente seus alunos/as (Débora). 10. Os voluntários/as são referências para as crianças; ensinam a elas comportamentos/valores a partir das interações (Débora). 11. Aprende-se a respeitar o outro (Débora). 12. Se aprende tratar o outro de maneira igualitária, sem preferências (Débora). 13. Aprende-se a respeitar o tempo de cada um e o jeito de cada um (Débora). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não tem paciência com algumas crianças 2. Tem dificuldade em fazer a mediação - ensinar conteúdos; resolver conflitos (Clara). 3. Tem dificuldade na forma de tratar as crianças; infantiliza as crianças (Clara).

As voluntárias, no grupo de discussão, relatam que ao realizar o voluntariado tanto elas quanto as crianças aprendem

Sobre o primeiro e o segundo elemento destacados, Joana, uma das voluntárias, fala que se sente bem com a forma que as crianças recebem as pessoas voluntárias na sala. Ela diz que quando as crianças dizem: “oi, que bom que você veio!”, isso para ela é muito

significativo, tem grande importância, dá sentido para sua vida. Relata ainda que foi bom ter começado a participar do grupo interativo, pois, como fazia pouco tempo que se mudara para São Carlos, era ocasião de conhecer novas pessoas e fazer amizades.

O que acho interessante no grupo interativo é a forma como as crianças recebem a gente... Elas sempre fazem festa dizendo: “oi, que bom que você veio!” (GD –Joana/3ªS: 10).

Nas duas turmas, ao observar os elementos transformadores destacados pelas voluntárias no que diz respeito às aprendizagens de convívio social, percebemos que eles se cruzam com os dados das crianças, apresentados no item anterior. Neste sentido, Janaína dá seu depoimento enquanto professora de turma de seis anos que fora:

Quando tive grupo interativo na minha sala, no começo a sala era extremamente agitada. E como era um primeiro ano, as crianças não sabiam dividir o material, emprestar uma borracha, um lápis para o colega. E com o grupo interativo eu consegui isso. Coloquei um potinho com os lápis de cores no centro das mesas e eles começaram a aprender a trabalhar emprestando o material. Usando o material coletivamente. E, aos poucos, foram sendo reforçados pelas pessoas voluntárias a dizer “por favor” e “obrigado” um para o outro. O grupo interativo foi muito bom para isso (GD – Janaína/3ªS:§18).

Outro destaque que podemos fazer com relação à aprendizagem de convívio é com relação à mudança de comportamento que a prática provoca tanto nas crianças quanto nas pessoas voluntárias:

Os voluntários além de ensinar português, matemática... ensinam também a ter bom comportamento (GD –A3ªS:§12).

Serve para aprender muitas coisas... A gente aprende a ser educado, aprende ensinar o outro, a respeitar o colega, a não brigar, a não rir do outro quando tem dificuldade... (GD – A4ªS:§3).

As crianças aprendem muito e a gente também. Agora estou me educando mais nas minhas interações com os outros. Com algumas crianças tenho mais paciência e com outras menos. Mas agora tenho refletido muito sobre o porquê isso acontece. Tenho me perguntado muito sobre essas coisas ultimamente... Quando um aluno me pergunta alguma coisa, tenho pensado mais em como vou responder... Penso na melhor forma de responder para a criança... (GD – Clara/V.4ªS:§9).

Segundo o olhar das voluntárias, as aprendizagens são proporcionadas pelos diferentes processos de interação estabelecidos entre as diferentes pessoas participantes (alunos/as, voluntários/as).

Eu aprendo no grupo interativo porque vou reparando o jeito que as outras pessoas voluntárias têm de ensinar: “a dona Joana (mãe de uma aluna na escola) para mim é um exemplo. Aonde ela chega as crianças adoram. Prestam muita atenção em tudo o que ela fala. Fazem o maior silêncio para ouvir o que ela vai falar”. E assim vou reparando as outras pessoas voluntárias, para aprender a explicar de um outro jeito. Aprendo muito observando as interações e as diferentes habilidades de cada pessoa. Fico reparando as interações dessas pessoas com as crianças para poder melhorar a minha relação com elas (GD – Janaína /V.3ªS:§47).

Ou, como explica Débora:

Participar do grupo interativo é um ganho não só para as crianças como também para as voluntárias. Para mim é um ganho tanto quanto profissional como pessoal. Participar do programa Comunidades de Aprendizagem tem me possibilitado boas experiências e aprendizagens. O grupo interativo é mais uma atividade que possibilita ganhos para mim como, por exemplo, compreender o que acontece na escola, entender o quanto o respeito pelo outro é importante, a importância de se trabalhar isso com as crianças, perceber o quanto “caímos em armadilhas do que a gente fala e do que a gente faz”. Para mim todo mundo ganha com isso, principalmente as crianças, porque é possível perceber no dia a dia o quanto elas gostam e vão melhorando o desempenho escolar e também a interação com os outros (GD – Débora/V.4ªS: §7).

Na visão das voluntárias, o grupo interativo ajuda a romper com certas práticas habituais encontradas no espaço escolar. Muitas vezes, vivemos na escola práticas que nos levam a competir com o outro, estimulamos as crianças a concorrer por prêmios ou troféus. Fazemos isso muitas vezes e até sem saber que estas práticas podem ser geradoras de desavença, desentendimentos, brigas, situações que prejudicam o convívio social dos alunos(as).

Conforme relato das pessoas voluntárias, o grupo interativo propõe uma prática diferenciada, uma prática que no lugar da competição sugere a cooperação, colaboração entre todos(as). O grupo interativo, na forma como é pensado, possibilita estabelecer relações mais solidárias.

Laura e Janaína relatam a visão delas sobre as diferentes aprendizagens que os Grupos Interativos oferecem as crianças:

O fato das crianças formarem quatro ou cinco grupos em sala possibilita a elas um atendimento diferenciado, mais próximo. É possível tirar mais dúvidas, ensiná-las melhor, conversar diretamente, se aproximar mais das crianças, conhecê-las mais de perto. Essa distribuição das crianças em pequenos grupos facilita o trabalho das pessoas voluntárias. Na minha visão isso me ajuda perceber aos poucos as dúvidas e dificuldades de cada criança. Essa forma de se organizar em sala possibilita a prática de se aprender a trabalhar em grupo. Isso, na minha opinião, contribui para a troca de idéias, e desperta as crianças para ações de solidariedade, respeito às diferenças. Pois, muitas vezes quando as crianças não querem se ajudar, não querem colaborar em grupo, a pessoa de referência do grupo é quem faz a mediação, é quem faz a intervenção, é quem ajuda a criança a mudar de atitude. A pessoa voluntária possibilita a harmonização do trabalho no grupo (GD –Laura/ 4ªS: §13 e §14).

E depois Janaína argumenta:

O grupo interativo serve para desenvolver agilidade no aluno, conhecimento, aprendizagem. Melhora a relação do respeito com o outro. Ele aprende que não é só com o professor que ele pode aprender. Pode aprender com o voluntário, com o colega. Eles aprendem a respeitar as pessoas que fazem voluntariado. As pessoas voluntárias podem ser referências para os alunos (GD –Janaína/ 4ª S:§17).

Isto foi notado durante as observações, como registrado e apresentado a seguir:

Durante a observação de hoje foi possível perceber a importância das diferentes pessoas na sala de aula. Estas pessoas ensinam diferentes aprendizagens, pois, ao interagir com os alunos/as, dão exemplos, trocam experiências e isso acaba motivando mais os alunos a realizarem as atividades preparadas pela professora (OC – A3ªS - 28/10/08:síntese do dia.

Com relação aos fatores obstaculizadores do tema convívio social, as voluntárias destacam ser problema o fato de algumas crianças não conseguirem se concentrar na atividade devido à conversa ou desentendimentos. O barulho, segundo elas, atrapalha o bom desempenho da atividade e sobre isso as crianças concordam:

Quando tem barulho não é bom, atrapalha. A bagunça atrapalha o grupo interativo. Sentar com os colegas que fazem bagunça, que ficam gritando, que não têm respeito, que ficam xingando, conversando ou chutando, fazendo fofoca, atrapalha a gente de fazer, de aprender (GD – A.3ªS:§3 e :§5).

Existem alguns problemas, algumas crianças atrapalham um pouco a atividade, porém a maioria colabora muito, um ajuda o outro (GD – Joana/V3ªS:§13).

À medida que as voluntárias vão fazendo as interações e chamando a atenção das crianças para o trabalho a ser desenvolvido, pedindo silêncio, pedindo para que prestem atenção, motivando os alunos a fazer, os alunos vão desenvolvendo os exercícios que a professora preparou (OC-3ªS/28/10/08:§4).

No que concerne à aprendizagem instrumental, as voluntárias relatam alguns elementos transformadores e obstaculizadores. Na visão delas, não são só as crianças que aprendem por meio dos Grupos Interativos, elas também aprendem conteúdos. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 17 - Aprendizagem Instrumental: interação com o conhecimento

Voluntárias: turma professora Maria	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
1. Mais gente na sala possibilita mais aprendizagem para as crianças, melhora o atendimento, ajuda no trabalho da professora (Joana e Carla). 2. O G.I. garante a aprendizagem escolar (Joana). 3. Reforça as aprendizagens já aprendidas (Carla). 4. Aprende os conteúdos escolares atuais (Amanda). 5. O conhecimento instrumental que aprende lhe ajuda a ensinar melhor seus filhos (Amanda). 6. A ficha de respostas é muito importante para auxiliar melhor as crianças nas atividades (dá segurança para as voluntárias). 7. A ficha de respostas evita ensinar o conceito errado. 8. A dinâmica ensina as crianças a pensarem mais rápido, a serem mais ágeis. Este ritmo de trabalho prepara para as séries seguintes, dá experiência para o futuro. (Amanda). 9. O G.I. serve para desenvolver o conhecimento (Amanda).	1. São muitas as crianças e muitas são as necessidades delas para apenas uma professora. 2. A falta das pessoas voluntárias prejudica o andamento dos G.I. (Janaína). 3. Os alunos não apresentam domínio de conteúdo, não acompanham as atividades. 4. Algumas atividades propostas são muito extensas, os alunos não conseguem terminar, ficam desmotivados (Janaína). 5. O tempo é curto para as atividades propostas (Joana e Carla). 6. Uma das alunas com necessidades especiais não consegue acompanhar/desenvolver as atividades propostas nos G.I. (Joana).

Quadro 17 - (Continuação)

Voluntárias: turma professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. É um ganho profissional; a partir das práticas de G.I. têm mais compreensão do trabalho escolar (Débora). 2. Auxilia na aprendizagem das crianças (Débora, Clara e Laura). 3. Possibilita acelerar o ritmo de desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, favorece o trabalho em grupo (Débora, Clara e Laura). 4. A organicidade da aula possibilita um atendimento mais próximo das crianças (Laura e Clara). 5. Aprende-se com o diálogo (Débora e Clara). 6. Ajuda as crianças aprenderem os conteúdos escolares (Clara). 7. Deixou de ter receio de trabalhar com atividades de matemática; na interação com as crianças ela se encoraja a enfrentar a dificuldade (Laura). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muitas vezes a atividade se apresenta um pouco extensa com relação ao tempo estabelecido, isso acaba frustrando as crianças (Débora, Laura e Clara). 2. Algumas crianças riem das outras – ex.: quando lêem errado (Clara). 3. Os alunos não apresentam domínio de conteúdo, não acompanham as atividades. 4. Nem sempre as atividades são preparadas dentro de um único assunto (Débora, Clara e Laura). 5. Dificuldade em dialogar sobre alguns assuntos – ex.: racismo (Clara).
<p>Legenda: G.I. = Grupo Interativo</p>	

Sobre o tema aprendizagem instrumental, as voluntárias da turma da professora Maria destacam alguns elementos que são transformadores. Elas indicam que a presença de mais pessoas na sala contribui para o processo de aprendizagem das crianças, pois ao mediar as interações com as crianças, por meio do diálogo, as voluntárias ajudam a resolver conflitos, explicam os conteúdos escolares, ajudam as crianças a desenvolverem mais atenção e concentração, etc. Tudo isso favorece um melhor desempenho escolar, ajuda acelerar o processo de aprendizagem das crianças.

A questão da aceleração da aprendizagem é um ponto central nos Grupos Interativos. Uma vez que a presença de mais pessoas na classe ajuda as crianças aprenderem melhor os conteúdos anteriormente sistematizados pelos professores(as), é possível trabalhar durante os Grupos Interativos para a fixação desses conteúdos. Assim, em suas aulas regulares, a professora pode ir ensinando novos conteúdos sem que nenhum aluno(a) esteja com atraso.

Aos poucos os alunos(as), que anteriormente mostravam-se com defasagem de conteúdo, vão se ajustando e acompanhando os demais colegas. Até o final do ano, neste

ritmo, a professora pode conseguir cumprir o seu planejamento de ensino e os alunos a aprender todos os conteúdos que foram trabalhados.

As voluntárias concordam com os alunos de que elas os ajudam, colaboram sim para a aprendizagem dos conteúdos escolares e para a melhoria do convívio, porém elas dizem que também aprendem muito.

A gente aprende com os voluntários porque eles ajudam a gente a fazer as atividades, ajudam explicando a atividade, lendo junto. Quando tem o grupo a gente se ajuda mais... Quando não tem o grupo, só tem uma professora para ensinar todo mundo e quando tem o grupo interativo têm mais pessoas na sala para ajudar a gente aprender (GD- A3ªS:§2: §4).

A presença das pessoas voluntárias dentro deste formato de organização da aula desencadeia a criação de uma rede de solidariedade na classe e isso gera cada vez mais aprendizagem. As pessoas voluntárias auxiliam e as crianças vão aprendendo assim a se ajudar também.

As voluntárias dizem que assim como as crianças aprendem os conhecimentos da língua e da matemática, por exemplo, elas também aprendem coisas novas. Afirmam que o grupo interativo é um espaço que gera diferentes tipos de aprendizagens, porque muitas são as interações e diversos são os conteúdos trabalhados.

Amanda, voluntária da turma da professora Maria, afirma que com os grupos aprendeu mais sobre os conteúdos escolares e que isso possibilitou acompanhar melhor o aprendizado escolar de seus filhos em casa.

Eu aprendo muitas coisas sendo voluntária nos Grupos Interativos. Quando eu estudei, as atividades eram totalmente diferentes. Agora estou aprendendo a fazer as atividades dessa época. Isso me ajuda a acompanhar os meus filhos que estão aprendendo coisas dessa época. Têm muitas coisas que eu não aprendi dessa maneira de agora. Têm muitas coisas que eles sabem que eu não sei. E fazendo o grupo interativo eu estou aprendendo essas coisas que eles sabem. E isso me ajuda a ensinar melhor meus filhos na minha casa. Com o grupo interativo, eu estou aprendendo a fazer do jeito que se ensina os conteúdos hoje (GD – Amanda -V.3ªS: §4 e 6).

Ainda no que diz respeito à preparação das atividades, tanto as voluntárias da turma da professora Maria, quanto da turma da professora Ana, indicam que algumas atividades se apresentam extensas em relação ao tempo estabelecido.

O tempo é curto diante das necessidades que as crianças têm de resolver as atividades (GD – Joana –V3ªS:§19).

As atividades precisam ser planejadas para que o grupo possa fazer naquele tempo determinado, para que ele consiga terminar. Tem vezes que a gente (voluntário) fica só na explicação de uma mesma atividade. Porque tem três ou quatro coisas para fazer em uma mesma atividade. A atividade acaba sendo longa e não dá tempo de sair das explicações de como se faz... Penso também que a atividade não deve ser muito extensa porque quando eles chegam na última atividade, já estão cansadíssimos e desmotivados a fazer. Aí eles acabam não tendo o devido aproveitamento daquela atividade (GD – Janaína/V3ªS:31)

O tempo estipulado (20 minutos para cada atividade) pode ser um problema caso a atividade se apresente muito complexa para os alunos. Quando os alunos não sabem ainda o conteúdo esse tempo estipulado é algo que não ajuda no processo de aprendizagem. A atividade se não estiver adequada, bem preparada, bem planejada pode ser um fator problema para o grupo interativo. O ideal é que as atividades sejam preparadas dentro de um único tema, para o conhecimento faça sentido para os alunos(as), porém nem sempre as atividades são preparadas dentro de um único assunto. Algumas vezes a atividade é extensa, longa para o tempo proposto e os alunos não conseguem terminá-las, nem mesmo aqueles que já dominam o conteúdo (GD –Laura, Débora e Clara /V.4ªS: §23-24).

No que se refere aos elementos obstaculizadores, as voluntárias da turma da professora Maria dizem que o número de crianças é grande perante a diversidade das necessidades individuais de cada uma. Uma das voluntárias alerta sobre a situação de uma das crianças da classe. Segundo a voluntária, uma das alunas tem necessidades especiais e precisa de maior atenção em seu processo de aprendizagem. Esta aluna, de acordo com o relato da voluntária, não acompanha as atividades desenvolvidas no grupo, pois ela se encontra em um outro nível de desenvolvimento e acaba não acompanhando as demais crianças.

Uma das alunas tem necessidades especiais e isso se torna uma dificuldade para ela e para o grupo interativo porque ela não consegue realizar as atividades. A aluna fica perdida durante as atividades e muitas vezes se irrita porque não dá conta de fazer o que é pra fazer. Por mais que eu explico, a aluna tem dificuldade de entender (GD –Joana/V3ªS:§20).

Sobre esta questão, durante o grupo de discussão, as voluntárias levantaram alguns encaminhamentos com intenção de resolver este problema. Elas sugerem algumas

idéias para a professora como forma de integrar a aluna no trabalho do grupo interativo. Joana, a mãe de aluno, especificamente, afirma:

A professora poderia pensar em preparar uma atividade na folha, uma atividade que a aluna conseguisse fazer. Poderia propor atividades que ajudassem avançar mais, atividades que a aluna pudesse entender e pudesse avançar na sua aprendizagem. Mas esta atividade não poderia ser separada da folha das outras crianças, porque senão a aluna iria ficar triste, ela ia se sentir discriminada, inferior às outras crianças. A professora tem que pensar em uma atividade que dê conta de atender as diferentes necessidades dos alunos no grupo (GD –Joana e Carla/V.3ªS:21-22).

As voluntárias entendem que este é um desafio maior para a professora, pois a sugestão dada por elas está diretamente voltada à preparação da atividade. A professora precisa, no momento de preparar as atividades, pensar em reunir as diferentes necessidades dos alunos para avançar o nível de conhecimento deles, ajudando-os a superar as dificuldades encontradas.

Com relação às voluntárias dos alunos(as) da professora Ana, elas indicam que, na medida em que o grupo interativo melhora o convívio, também melhora o desempenho das crianças com relação ao conhecimento instrumental. Segundo as voluntárias da turma da 4ª série, os elementos transformadores presentes nos Grupos Interativos possibilitam: auxiliar as crianças em suas aprendizagens escolares; apoiar as crianças em seu desenvolvimento para a superação das dificuldades da aprendizagem; manter contato mais próximo com as crianças e dar mais atenção à cada aluno(a) para que assim possam aprender melhor os conteúdos escolarizados.

O grupo auxilia as crianças na aprendizagem, o grupo possibilita uma certa aceleração no ritmo de cada criança...Mais pessoas possibilita uma reorganização na sala de aula. O fato das crianças formarem grupos de quatro ou cinco possibilita um atendimento mais próximo. É possível tirar mais dúvidas, ensinar melhor, conversar diretamente, se aproximar mais das crianças, conhecer as crianças mais de perto (GD-Débora, Clara e Laura/V4ªS:§12).

Sobre desenvolver as potencialidades de aprendizagem das crianças uma das voluntárias relata o seguinte:

Para ajudar no ensino das crianças é preciso estar aberto, é preciso se envolver com as crianças e com a atividade. É preciso conseguir mediar a atividade, os conteúdos propostos, sem deixar de lado as coisas que os alunos falam e perguntam (GD-Laura/V4ªS:§16).

Uma das voluntárias diz também que para ela o grupo interativo é uma prática que contribui para o desenvolvimento pessoal e para a vida profissional.

Para mim é um ganho tanto quanto profissional como pessoa. Participar do programa Comunidades de Aprendizagem tem me possibilitado boas experiências e aprendizagens. O grupo interativo é mais uma atividade que possibilita ganhos para mim como, por exemplo, compreender o que acontece na escola (GD-Débora/V3ªS: §7).

Com relação aos obstáculos encontrados nesta prática, as voluntárias comentam que as crianças precisam ser mais solidárias no processo de aprendizagem de seus colegas. Segundo Clara, algumas crianças que ainda não lêem muito bem, quando lêem para o grupo e gaguejam, erram na leitura, alguns colegas ficam rindo. Para ela, isso é algo que tem sido trabalhado nos Grupos Interativos, mas que ainda se apresenta como um fator dificultador da aprendizagem.

Outro ponto abordado é com relação às crianças que não têm domínio dos conteúdos apresentados nas atividades de Grupos Interativos. Para as voluntárias, isto é um entrave para o bom desenvolvimento do trabalho. Um exemplo deste assunto é possível ser visualizado por meio de um dos registros das observações comunicativas:

Grande parte dos alunos(as) não está sabendo a tabuada ainda. Precisamos pensar em um jeito de melhorar isso. Alguns alunos ainda não estão dominando o conteúdo já ensinado na aula da professora. No momento de realizar a atividade da folha, muitos alunos(as) não estão conseguindo fazer os exercícios (...) (OC – Síntese do dia 23/09/08).

As voluntárias dizem também que as professoras quase não preparam as atividades dentro de um mesmo assunto. Esta é uma dificuldade apresentada pelas professoras, mas segundo Débora, isso facilitaria a compreensão dos conteúdos trabalhados, criaria mais sentido na aprendizagem das crianças.

Outro fator de dificuldade levantado por uma das voluntárias é a questão do despreparo que ela tem sobre determinados assuntos. Hoje, aos poucos, com a ajuda da professora e de outras voluntárias, está aprendendo a lidar com os conflitos que aparecem nos grupos, mas algumas vezes é “pega de surpresa” e ainda encontra dificuldade de argumentar sobre certos assuntos. Um exemplo dado pela voluntária é sobre a questão do preconceito racial.

Para mim, uma dificuldade que se apresenta é quando as crianças comentam sobre certos assuntos e sou “pega de surpresa”, como, por exemplo, a questão do racismo. Quando surge esse tipo de conversa, de situação no grupo, tenho dificuldade de me colocar, de falar sobre o assunto. Não sei como abordar. (GD-Clara/V.4ºS:25).

A fala de Clara sinaliza que tais assuntos, como o preconceito racial, ainda são evitados ou até nem discutidos no espaço escolar. A fala de Clara nos faz refletir sobre por que isso acontece nos diferentes espaços. Por que não sabemos discutir sobre certos assuntos?

A resposta disso talvez seja o fato de existir em nossa sociedade um preconceito velado, camuflado, difícil de ser superado. Por consequência se gera um ciclo, onde também não discutindo, não aprendemos a falar a respeito e não nos educamos para a superação do preconceito.

De acordo com Gómez e Flecha (1995, p. 34), ao discutirem em seu livro *Racismo: No, Gracias – ni moderno, ni postmoderno*, esta questão, assim como tantas outras, necessita de diálogo. Os autores acreditam que exista muito que se dizer sobre este assunto. Desta forma, não nos resta dúvida de que espaços de discussões, reflexões e ações devam ser criados principalmente no âmbito escolar. Se sonhamos e lutamos por viver uma educação libertadora, por meio do diálogo, devemos ir nos educando juntos(as), em *comunhão* com a comunidade,

O próximo quadro apresenta os dados referentes às diferentes habilidades das voluntárias e no que isso contribui para o desenvolvimento dos Grupos Interativos.

Quadro 18 - Habilidades dinamizadas: aprendizagens multiplicadas

Voluntárias: turma professora Maria	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecem combinados nos grupos com as crianças (Amanda). 2. Faz uma “acolhida” com as crianças antes de iniciar atividades (Janaína). 3. Desenvolve sempre os conteúdos de língua portuguesa (Amanda e Janaína). 4. Busca seguir a mesma forma de trabalho da professora; jeito de ensinar os alunos/as (Janaína). 5. Tem a percepção de localizar quem tem mais dificuldade no grupo e senta-se ao lado para ajudar a fazer as atividades (Amanda). 6. Estimula a criança explicar para o colega como se faz a lição. 7. Tem facilidade em perceber a dimensão da atividade com relação ao tempo estabelecido (Janaína). 8. Quando surgem conflitos, pára a atividade e dialoga sempre (Janaína e Amanda). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No início tinha dificuldade em auxiliar o grupo em sua diversidade; diferentes crianças (Carla).
Voluntárias: turma professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Passou a memorizar o nome das crianças, coisa que antes tinha dificuldade (Laura). 2. Sempre antes de orientar as atividades conversa com os alunos; também busca dialogar para resolver conflitos (Clara). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Precisa melhorar a forma de tratar os alunos; infantiliza a relação (Clara).

Cada pessoa, devido à sua trajetória de vida, constrói diferentes aprendizagens, sejam elas escolares ou não escolares. É o que dentro da aprendizagem dialógica chamamos de inteligência cultural.

A inteligência cultural, um dos princípios da aprendizagem dialógica, diz respeito ao fato de que todas as pessoas possuem uma inteligência cultural e isso tem a ver com as diferentes habilidades que cada pessoa aprende com as experiências ao longo da vida.

Assim, conforme as diferentes histórias de vida das pessoas, diferentes também são suas aprendizagens e, por consequência, seus conhecimentos.

Nos Grupos Interativos, as diferentes habilidades que cada pessoa voluntária carregava consigo geravam novas fontes de aprendizagens para as crianças. Muitas vezes,

quando não conseguimos aprender por um determinado caminho, quando nos é apresentado outro e mais outro, aumentam as possibilidades para que aprendamos.

Para os alunos(as), a presença dos voluntários se mostrou muito importante, pois o fato de cada pessoa voluntária explicar o conteúdo de uma forma diferente do que a professora ou que seu colega aumentava as chances dele aprender. Isto é revelado em Grupo de Discussão por um aluno:

Cada voluntário ensina de um jeito e todos eles ajudam a gente aprender coisas que muitas vezes a gente não sabia... Os voluntários têm paciência com os alunos. Eles explicam muitas vezes para as crianças até elas entenderem. Quando algum aluno faz uma atividade errada, eles pedem para apagar e daí explicam de novo e vão fazendo com a gente pra gente aprender o que tá fazendo (GD – A.4ªS:§6 e§7).

Por meio dos grupos de discussão, podemos destacar algumas habilidades das voluntárias que se configuram como elementos transformadores na aprendizagem das crianças.

Amanda cita o fato de que ela, sempre que chegava nos grupos, fazia os combinados daquela atividade e que isso ajudava as crianças a se organizarem e a ficarem mais atentas.

Janaína diz que sempre que chegava para fazer o voluntariado conversava com as crianças, queria saber um pouco da vida delas. Segundo ela, isso a aproximava mais das crianças, criava uma relação de confiança, o que ajudava no desenvolvimento das atividades.

Amanda e Janaína contam um pouco de como dinamizavam as atividades:

Eu tento ensinar mais ou menos como a professora ensina. Tento fazer mais ou menos como ela faz. Quando tenho dúvida, pergunto para a professora o que não entendi, se o jeito que estou fazendo está certo. Me preocupo em tentar fazer um pouco do jeito dela, porque depois é ela quem vai dar continuidade na atividade... Para os alunos que têm mais dificuldade, eu sento do lado e vou explicando devagar novamente o conteúdo da atividade. Pergunto se entendeu; se não entendeu explico de novo toda a atividade e aí vou fazendo junto com a criança ou também peço para algum colega que entendeu explicar para o que não entendeu (...). (GD - Amanda3ªS:§10 e 12).

Janaína também tem seu jeito muito pessoal de interagir com as crianças:

A primeira coisa que faço quando chego no grupo e falar com eles, não sobre a atividade. Primeiro converso, digo bom dia ou boa tarde, deixo que eles falem algo que queiram falar e aos poucos começo a falar da atividade. Às vezes isso demora um pouco. Junto com os alunos, eu leio e explico a atividade e assim vamos fazendo juntos. Quando eu vejo que tem alguém que não entendeu, eu peço para o colega explicar (GD – Janaína/V.3ªS§11e 13).

Janaína comenta que quando percebe que a atividade é extensa em relação ao tempo, vai logo auxiliando as crianças e deixa a conversa inicial para o final.

Essas voluntárias expressaram também suas preferências na escolha das atividades de língua portuguesa. Amanda diz que esta preferência é porque ela se sente mais segura com os conteúdos de português, do que com os da matemática. Ela não domina os conteúdos matemáticos, por isso acaba escolhendo mais as atividades de língua portuguesa. Amanda diz que teme ensinar algum conceito errado para os alunos(as), por isso evita os conteúdos de matemática.

Eu prefiro as atividades de escrita e leitura. Não por não gostar de matemática, mas é porque eu adoro ver os alunos lendo e escrevendo um montão (GD – Janaína/3ªS:9)

Com relação a escolher a atividade, eu escolho sim, eu tenho preferência, algumas atividades eu escolho. Eu não vou muito bem em matemática, eu corro um pouco de matemática, de atividades com contas. Eu prefiro as atividades de textos, outras atividades que não sejam de matemática. Se eu puder escolher eu prefiro (GD – Amanda/V3ªS:9).

Elas relatam também que todas as vezes que surge algum tipo de conflito, elas interrompem a atividade e conversam sobre o problema. Por exemplo, se algum aluno(as) discute, xinga outra criança, elas dialogam com eles(as) para que o conflito seja resolvido e todos(as) possam trabalhar bem novamente.

Primeiro eu chego no grupo e converso com os alunos, peço para eles prestarem bastante atenção no que estão lendo, peço para colocar o nome para depois a professora saber quem fez e quem não fez a atividade, e ler bem antes de começar a fazer (GD – Amanda/3ªS:§7)

A primeira coisa que faço quando chego no grupo e falar com eles, não sobre a atividade. Primeiro converso, digo bom dia ou boa tarde, deixo que eles falem algo que queiram falar e aos poucos começo a falar da atividade. Às vezes isso demora um pouco. Junto com os

alunos, eu leio e explico a atividade e assim vamos fazendo juntos (GD-Janaína/3ªS:§11).

No diário de campo, podemos encontrar algumas observações relacionadas a este assunto. Ao observar Joana, voluntária de Grupos Interativos da 3ª série, é possível perceber como ela buscava interagir com as crianças e como as ajudava em suas aprendizagens. Conforme relato das crianças, cada voluntária com seu jeito, com sua forma diferente de ensinar, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos(as).

A voluntária da comunidade, mãe de uma aluna da escola, distribui as folhas de atividades. A voluntária vai interagindo com as crianças. Ela fala baixo e acompanha pacientemente as crianças(...); a voluntária circula pelo grupo... vai passando de mesa em mesa (...). Os alunos trabalham os exercícios propostos(...). Quando uma criança acerta, ela apóia e incentiva dizendo: “é isso mesmo”! “Muito bem”! Quando a criança erra ela não hesita: com tranquilidade diz que está errado e pede para apagar e fazer novamente. O aluno que pensava ter acertado, olha mais uma vez para sua folha e percebe o erro. Rapidamente apaga e começa a fazer novamente o exercício (...) (OC – 3ªS - 02/09/08: §1 e § 3).

Laura relata que ao aprender e memorizar o nome das crianças melhorou o convívio a sua relação com eles e elas. Ela conta que as crianças ficavam contentes quando chamadas pelo nome e isso, de certa forma, repercutia no bom trabalho do grupo.

Clara, assim como Janaína, diz que antes de iniciar a dinamização nos grupos passou a dialogar mais com as crianças na intenção de resolver os conflitos.

Com relação aos elementos obstaculizadores encontrados nas falas das voluntárias referentes às suas habilidades, Clara e Carla destacam dois fatores. Clara relata que no início de seu voluntariado encontrava dificuldade em auxiliar as crianças, pois muitas eram as diversidades e não sabia como atendê-las. Ao mesmo tempo em que isso se configurou como obstáculo, foi melhorando no decorrer dos encontros. Aos poucos, foi aprendendo a trabalhar na diversidade.

No caso de Clara, ela aponta como obstáculo sua forma de se relacionar com as crianças. Entende que a sua forma de se relacionar com as crianças ainda as infantiliza muito. Para Clara, isso é um ponto que ela deve melhorar na interação que estabelece com os alunos(as), deve aprender a tratar as crianças de forma mais natural e igualitária.

Preciso melhorar o jeito de tratar as crianças, porque por eles serem crianças não consigo estabelecer uma relação natural, eu sinto que a relação que estabeleço infantiliza muito as crianças (GD – Clara/V.4ºS:17).

Apresentados os dados e as análises dos aspectos transformadores e obstaculizadores encontrados na prática de Grupos Interativos - pelas professoras, pelas crianças e pelas voluntárias - seguindo o desenho da metodologia comunicativa crítica, encerramos o presente capítulo dando a conhecer as sugestões/propostas de melhoria indicadas explicita e implicitamente pelas pessoas participantes da pesquisa com o intuito de contribuir para a o melhor desenvolvimento de tal prática dialógica.

5.5. Para potencializar a prática dos Grupos Interativos: sugestões implícitas e explícitas das pessoas participantes da pesquisa.

Conforme as bases teórico-metodológicas da presente pesquisa, os sujeitos participantes têm as mesmas condições humanas de análise da realidade que as pessoas pesquisadoras, embora cada entre no diálogo analítico com bases diferentes: as pessoas participantes com seu conhecimento de mundo e da realidade vivida, e as pessoas pesquisadoras com seu conhecimento teórico-científico sobre o objeto investigado. A diferença entre as partes também está na função da análise realizada dialogicamente: enquanto para as pessoas participantes o diálogo e a análise têm a função de intervir imediatamente na realidade que vivem, para transformá-la; para as pessoas pesquisadoras a análise busca construir e sistematizar o conhecimento típico-ideal, próprio da forma acadêmico-científica, que visa generalizações e contribuições com outros contextos.

Assim, na própria metodologia comunicativa crítica, realiza-se momento de diálogo explícito com as pessoas participantes do estudo sobre melhorias necessárias para aquela prática/realidade. As perguntas são feitas diretamente às pessoas ou são destacadas falas que, mesmo sem terem sido questionadas, as pessoas participantes fazem no sentido de melhorar a realidade.

Além disso, cabe às pessoas pesquisadoras extraírem sugestões implícitas, decorrentes das críticas que as pessoas participantes realizam a aspectos das relações, ações, práticas vivenciadas.

Tanto as sugestões explícitas como as implícitas são organizadas pelas pesquisadoras e em consenso com as pessoas participantes. É a sistematização por meio do consenso com as pessoas participantes da pesquisa que apresentamos a seguir as sugestões explícitas e implícitas para a melhoria dos Grupos Interativos.

Iniciando-se pelas professoras, pode-se observar em suas sugestões que a quase totalidade das indicações que fazem diz respeito ao sistema educacional brasileiro. Apenas uma sugestão e, implícita, se refere diretamente a Grupos Interativos.

Entendemos que, como as professoras são agentes educacionais que diretamente representam o sistema educacional, ao mesmo tempo em que o sofrem e suas ações a ele estão condicionadas, é esta a grande contribuição sobre a realidade vivida que elas podem dar.

Após o intenso convívio com as professoras, testemunhando seu compromisso com o ensino e as crianças, é importante destacar que suas falas e argumentações não significam que elas se descomprometam ou se escondam atrás da denúncia ao sistema para justificar as suas próprias limitações como agentes sociais e educativas. Fica-nos a leitura que elas e suas colegas da escola, junto com as voluntárias, já estão fazendo o que lhes cabe e de forma bastante compromissada; há de se alertar o sistema de ensino para que faça as melhorias que lhe cabem.

Nas sugestões das professoras, enquanto sistema de ensino, há âmbitos diferentes: a escola, a secretaria de educação e o governo federal.

Abaixo se encontra o quadro com a síntese das sugestões de Ana e de Maria.

Quadro 19 - Sugestões/propostas de melhoria indicadas pelas professoras Ana e Maria

Sugestões Explícitas
1. Definir melhor o currículo do ensino fundamental; propor um programa curricular comum nacional unificado (ao menos entre as escolas da rede municipal).
2. O salário do professor/a deveria ser revisto em âmbito nacional.
3. A secretaria municipal de ensino deveria rever a forma de avaliação nas escolas.
4. Colocar um professor auxiliar em sala e mais uma pessoa estagiária para melhorar a aprendizagem das crianças.
5. É preciso avaliar a escola pela realidade da escola e não comparar uma escola com a outra.
6. As informações e comunicados da escola deveriam ser passados também em forma de cartazes.
7. Os professores/as precisam criar formas de suprir as dificuldades das crianças (pouco repertório/conhecimentos prévios) para depois introduzir/trabalhar os conteúdos necessários de cada série, trabalho da escola, pois a diversidade ajuda na aprendizagem das crianças

- (dar atenção mais direta pra as crianças, acompanhar seu desenvolvimento e suas dificuldades) (Ana e Maria).
9. Precisa melhorar a comunicação entre a equipe.
 8. É preciso garantir mais pessoas no espaço da escola (passar as informações em formas de cartazes ao invés do recado ser transmitido só oralmente) (Maria).
 10. As coordenadoras pedagógicas deveriam ficar responsáveis por todas as terceiras, todas as quartas, para que o diálogo e o entendimento pudessem ser mais aproximados, mais melhorado (Maria).
 11. Definir um currículo comum entre as escolas, isso melhoraria o desempenho das crianças (Maria).
 12. Garantir ao menos uma pessoa permanente auxiliar na classe, para melhorar o desenvolvimento das crianças (Maria).

Sugestões Implícitas

1. O sistema de ensino deve ser melhorado, deve ser repensado, reformulado (Ana).
2. Todos/as têm uma parcela de responsabilidade com relação ao ensino. Cada um deve cuidar de melhorar a sua contribuição (Ana).
3. Maior compromisso da parte de todos/as com a educação (Ana).
4. A escola deve criar condições de apoio para a participação da comunidade (Maria).
5. A escola (professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as) deve encontrar maneiras de suprir o problema de defasagem de conteúdo vivido por algumas crianças (Maria).
6. A escola deve investir mais no trabalho do repertório de conhecimentos com as crianças (Maria).
7. Melhorar o apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para aumentar o envolvimento, a motivação do professor/a pelo seu trabalho (Maria).
9. Avaliar de forma diferente as escolas: considerar a realidade de cada escola, não olhar o aluno/o como um número. Avaliação não pode se resumir à cobrança. A avaliação deve oferecer apoio para superação de problemas (Ana).
10. Equipe escolar: pensar maneiras de oferecer às crianças um repertório maior de conhecimento (potencializar/expandir os conhecimentos prévios dos alunos/as).
11. Buscar maneiras de envolver mais pessoas no trabalho docente (estagiárias, voluntárias, familiares, etc.)
12. A coordenadora pedagógica poderia ser a mesma para todas as terceiras séries (a coordenação pedagógica poderia fazer a “ponte” entre as séries, isso ajudaria mais no trabalho do professor/a).
13. Fortalecer a classe do professorado. Os professores deveriam envolver a comunidade na luta pela melhoria da qualidade da educação popular (criar movimentos, lutar pelos direitos).
14. As coordenadoras pedagógicas poderiam acompanhar o trabalho das professoras (planejamento das atividades) em G.I..

Com relação **às crianças**, elas sugeriram elementos relacionados diretamente com a realização dos Grupos Interativos. Apontaram elementos sobre o seu comportamento como alunos e alunas, sua relação com a professora e as voluntárias e sugestões para as professoras sobre as atividades a desenvolver nos Grupos Interativos. Expressam autoconsciência de sua

ação no mundo, ainda que nem sempre consigam agir como desejam, e avaliam a ação de quem os educa.

Quadro 20 - Sugestões de melhoria indicadas pelas crianças

Sugestões Explícitas
<ol style="list-style-type: none">1. Melhorar o comportamento com os outros (saber ouvir, ter mais atenção, respeitar mais).2. Colaborar mais em sala: não falar palavrões e corrigir os amigos para ajudar a melhorar o comportamento da turma.3. Diminuir a bagunça.4. Respeitar a professora quando os voluntários/as forem embora.5. Prestar atenção nos voluntários/as quando estiverem explicando.6. Diminuir o barulho, falar mais baixo.4. Oferecer no grupo interativo atividades diferenciadas. Por ex: atividades de artes (aprender a pintar, desenhar); escrever textos, escrever histórias, escrever crônicas, escrever contos de fadas, escrever os números (cardinais, ordinais, romanos), jogo de palavras (cartas enigmáticas).5. A professora ter o cuidado em preparar a atividade, os alunos desejam conseguir resolver todas as atividades dentro do tempo proposto.6. Saber respeitar o outro (não rir do outro quando estiver lendo errado, saber escutar o outro).7. Não fazer fofoca.8. Corrigir o outro para melhorar o comportamento.9. Cumprir as regras e combinados.10. Respeitar mais a professora.11. Tratar bem as pessoas voluntárias.
Sugestões Implícitas
<ol style="list-style-type: none">1. As pessoas falarem sem gritar.2. Melhorar o convívio entre todos/as.3. Saber ouvir.4. Melhorar as relações sociais (respeitar para ter respeito).

Por fim, nota-se indicação intensa nas sugestões apresentadas pelas pessoas voluntárias sobre o que fazer para melhorar a prática de Grupos Interativos e, por consequência, a aprendizagem das crianças, tanto do aspecto institucional relativo a ações que a escola deva tomar, como de ações pedagógicas pertinentes à sala de aula como encontro de professoras e comunidade em benefício das crianças.

É interessante notar que, com exceção de uma pessoa, Joana, mãe de aluna, todas as outras ou já eram profissionais da educação, ou estavam em processo de formação para tanto. Assim, podemos supor que o deslocamento de lugar, o colocar-se como voluntária, permite olhar mais diretamente para as crianças e para as possibilidades de ação que como pessoas, como profissionais e como escola se pode tomar, sem se ver imobilizado pelo

sistema como gigante imóvel. Ter consciência de que é difícil mudar, mas não é impossível; de que as ações das pessoas no mundo estão condicionadas pelo contexto, mas não estão por ele determinadas. Acreditamos que tal deslocamento ajude essas pessoas, professoras, estudantes de pedagogia e coordenadoras pedagógicas, a pensar a própria ação profissional.

É importante, também, destacar que as perspectivas de Joana e de Carla são especialmente importantes para esta escola: são pessoas do próprio bairro, inseridas na dura realidade ali vivenciada e que, portanto, falam da perspectiva de dentro da classe popular. Note-se, no quadro 21, que suas falas são sempre coincidentes e preocupadas em melhorar imediatamente a aprendizagem das crianças.

Quadro 21 - Sugestões/propostas de melhoria indicadas pelas pessoas voluntárias

Sugestões Explícitas
1. As atividades deveriam ser preparadas dentro de um único tema, um único assunto, para que o conhecimento ensinado faça mais sentido às crianças (Débora).
2. É preciso que a professora saiba dimensionar melhor o tempo com relação às atividades propostas (Débora, Joana, Carla, Amanda, Janaína).
3. Organização dos grupos: caso sejam 5 crianças por grupo, pensar em uma forma de que nenhuma criança fique na ponta, separada das outras, para não ficar prejudicada no acompanhamento das atividades (Débora).
4. Aumentar a diversidade de crianças no grupo (gênero, cor, etc.) (Débora).
5. O G.I. poderia acontecer mais vezes por semana, isso ajudaria a acelerar ainda mais a aprendizagem dos alunos/as (Carla e Joana).
6. Criar alternativas para integrar as crianças com necessidades especiais no G.I.: a professora poderia preparar atividade na folha de forma que estes alunos/as conseguissem realizar (considerando o nível de dificuldade e as diferentes necessidades de aprendizagem) (Joana, Carla, Janaína).
7. A escola deveria pensar em uma forma de dar acompanhamento para as pessoas voluntárias, pois uma só formação não basta, é preciso um acompanhamento permanente. Seria importante se as pessoas voluntárias pudessem se reunir com as outras voluntárias(os), junto com alguma pessoa de referência dos G.I., para discutirem (trocarem idéias, estreitarem os laços de amizade) sobre o trabalho. Sugerem encontros mensais.
8. A equipe da escola deve receber mais formação e estar mais preparada para esclarecer e acompanhar as pessoas voluntárias no trabalho (Janaína).

Quadro 21 - (Continuação)

Sugestões Implícitas
1. Pensar em alternativas para mediar os conteúdos propostos, sem deixar de ouvir, de dialogar com os alunos/as (Laura).
2. Precisa melhorar a divulgação para conseguir mais pessoas voluntárias para a comunidade, para os G.I. (Janaína).
3. Precisa melhorar a comunicação entre a equipe da escola para atender e receber melhor as pessoas voluntárias (Janaína).
4. A equipe da escola deveria conseguir se organizar, arrumar tempo para criar um grupo de formação, para fazer um melhor diálogo com essas pessoas onde pudessem também ser ensinados os princípios da Aprendizagem Dialógica (Janaína).
5. Deveria ser pensado em um espaço inicial de acolhida para as pessoas voluntárias, para que pudessem conversar mais com os alunos (se apresentar mais, explicar o que foram fazer ali) (Amanda, Janaína).

Após apresentar e analisar o conjunto de dados que obtivemos na coleta comunicativa crítica, durante o ano de 2008, junto a duas turmas das séries iniciais do ensino fundamental (uma de 3º ano e outra de 4ª série), fechamos nossas análises com alguns dos autores e conceitos que nos apoiaram na base teórico-metodológica do trabalho.

Se realmente acreditamos e lutamos por uma educação libertadora, não podemos permitir que as crianças da camada econômica mais baixa aprendam menos do que outras com maior poder aquisitivo. De acordo com Freire (2000, p. 44), “os meninos e as meninas do “povo” têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos das “zonas felizes” da cidade aprendem”.

Ao escolhermos ser educadores(as) progressistas devemos, como alerta Freire (2000), jamais aceitar que o ensino possa ser ensinado sem questionamentos, sem críticas de como funciona a sociedade. Temos o dever permanente de nos indagar junto aos meninos e meninas pobres ou ricos em torno de e a favor de que e de quem fazemos ciência.

De acordo com Ayuste et al. (1994), a elaboração predominante de uma sociedade desigual tende a elaborar e pôr em prática diferentes projetos curriculares, reforçando as desigualdades previamente existentes. Infelizmente é possível notar que, dentro de uma mesma rede de escola pública, existe discriminação na oferta de conteúdos. Os centros de ensino situados em bairros de classe média e média alta tendem a priorizar em seus projetos curriculares saberes relacionados às novas tecnologias, e outros situados em bairros de trabalhadores priorizam saberes mais profissionais que preparam para o mundo do trabalho.

Segundo Ferrada (2001, p.16), a escola reproduz tanto a cultura, o poder e o domínio que exercem alguns grupos sociais sobre outros, como o que contribui a manter as desigualdades. A esta reprodução também fazemos a denúncia. Porém, como a autora, destacamos a função reprodutora que a escola deve ter com valores culturais, sociais e materiais que contribuam a alcançar uma sociedade mais equitativa, pluralista, dialogante e libertadora.

Em toda sociedade desigual, a inércia do sistema escolar contribui com a reprodução da desigualdade social. Por isso, se queremos uma escola de qualidade para todos e todas devemos juntos(as), e não sozinhos(as), trabalhar nos ajustes e modificações necessários ao sistema escolar. É preciso ter esperança e uma paciência impaciente de que a mudança é possível. Conforme Freire (2000),

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética.

De acordo com Freire (1987), “somos seres de transformação e nunca de adaptação”. Segundo o autor (Ibid.) “somos seres inconclusos” e como inacabados, somos seres que “*estamos sendo*” em e com uma realidade que, sendo histórica é também igualmente inacabada:

A educação é um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis, pois, para *ser* tem que *estar sendo* (Ibid., p. 73).

Segundo Freire (2000), a mudança se faz lenta, paulatinamente, e com muita perseverança. E nós, agentes educativos que somos para as crianças, não podemos desacreditar de que a mudança, por mais difícil que pareça, é possível. Temos o compromisso e o dever de:

(...) Em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas. O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações como: “é uma pena que haja gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo”. “O desemprego é fatalidade do fim do século”. “Galho que nasce torto, torto se conserva (FREIRE, 2000, p.58).

Conforme esclarece Freire (1987), ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. A realidade social não é por si só ou por

acaso, mas sim é produto dos homens. Da mesma forma que não existe por acaso, por acaso também não se transforma. Se os homens são os produtores de uma determinada realidade e se esta se volta sobre eles e os condiciona, entendemos que transformar a realidade é uma tarefa histórica exclusivamente dos homens.

Freire (1995, p.19-20) compreende a educação enquanto uma mudança, enquanto superação de uma fase para outra. Mas ressalta que isso não representa a eliminação ou a descontinuidade histórica. Para Freire, é inconcebível um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, fora da história. Quando o ser humano se integra ao seu contexto e nele intervém, transforma o que Freire nomeia de *suporte em mundo*.

Para Freire (Ibid., p.23), o termo *suporte* está associado à idéia de vida, mas não de existência. Já o termo *mundo* supõe a comunicação e a intercomunicação. Dentro da perspectiva freiriana, o suporte torna-se mundo e a vida existência, à medida que a solidariedade cresce entre mente e mãos, ou seja, à medida que o corpo humano vira corpo consciente, transformador do mundo. Para Freire, a História deve ser entendida como tempo de possibilidade e o ser humano como ser de decisão e ruptura.

A educação deve ser libertadora (compromisso com a liberdade dos homens/mulheres) e não compreender as pessoas como seres vazios, mero receptáculos de conteúdos (educação bancária).

Freire em suas Cartas Pedagógicas fala de sua preocupação com relação à educação das crianças. Freire em seus escritos indaga:

Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?(...). Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase a assumir-se como autoridade e como liberdade (...) (FREIRE, 2000, p.34-35).

A educação recebida em casa ou na escola, segundo Freire (2000, p. 33) não pode em nome da ordem ou da disciplina “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser. A educação para Freire tem relação com o compromisso social, com a realização de um mundo melhor, mais justo e mais democrático para todas as pessoas. Freire acredita na educação que liberta, não na que oprime os homens, segundo ele:

Nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra.

Os Grupos Interativos parecem viabilizar estas possibilidades, pois, interação e diálogo são eixos centrais dos Grupos Interativos, assim como de todas as práticas de Comunidades de Aprendizagem.

Vygotski (1983), a partir de seus estudos sobre a interação social, explica que servimos de ferramentas culturais para os outros e que a linguagem é uma das mais importantes e inseparáveis ferramentas da atividade humana. Segundo o autor (Ibid.), o desenvolvimento humano explica que as diferenças de determinadas funções psicológicas são produto de experiências diferentes, nas quais estas capacidades são priorizadas ou não dentro de um determinado contexto social e cultural.

Para Vygotski (1983), isso significa que um grupo cultural não é mais inteligente cognitivamente do que outro, mas sim que o desenvolvimento do ser depende do contexto em que este ser está inserido, pois, em todo e qualquer desenvolvimento, devem ser consideradas as diferenças sociais, culturais, econômicas, educativas, etc.

Visto que, conforme apresenta Vygotski (ibid.), os procedimentos psicológicos se desenvolvem sempre na interação social, entendemos que a organicidade da dinâmica de grupo interativo favorece que diferentes pessoas, com diferentes culturas, valores, conhecimentos, habilidades, visões de mundo estejam dentro da sala de aula para apoiar o trabalho da professora. As diferentes pessoas ajudam as crianças a aprender melhor os conteúdos escolares e também a conviver melhor com os outros.

A prática de grupo interativo potencializa as aprendizagens das crianças, pois em um curto espaço de tempo são geradas diferentes interações que acabam, por exemplo, possibilitando a elas diferentes explicações sobre um determinado conhecimento, novas formas de pensar sobre um determinado assunto, mais estímulos, mais atenção, mais diálogo.

De acordo com Aubert (2008, p. 227), as interações entre os alunos(as) são mais solidárias quando as interações entre as pessoas adultas também são.

Conforme Freire (1987) afirma não há comunicação sem dialogicidade, neste sentido a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. A partir do diálogo é possível gerar mudanças de pensamentos e, conseqüentemente, ações. Quando a comunicação se estabelece voltada para o entendimento e expressamos nossas idéias, desejos, sentimentos, produzimos argumentos que podem ter a força de resolver um conflito, de orientar escolha, decisão.

Neste sentido, vale destacar uma das temáticas fundamentais de nosso país e que se expressou durante a coleta de dados, sendo efetivamente trabalhada por conta da predisposição dialógica das professoras, da escola, de Comunidades de Aprendizagem e da pesquisa: o racismo.

Flecha e Gómez (1995), ao abordarem o racismo moderno, afirmam que este tipo de racismo defende o conceito de raça e a existência de uma desigualdade essencial entre raças. Tal idéia expressa que no ocidente os brancos são superiores aos negros. Segundo os autores:

Este racismo tão duro tem raízes muito profundas na cultura ocidental que educa nossas crianças. Pois, enquanto promovemos visitas escolares a museus, os alunos e alunas podem encontrar-se ali, com um racismo que está dentro das instituições e da própria população, e assim vai se incorporando por sua vida afora como algo natural (GÓMEZ e FLECHA, 1995, p. 18).

Isso revela que somos educados em uma cultura que aceita como natural todas as desigualdades sociais, bem como o racismo, a xenofobia. Porém, é importante entender que todos nós, pais, mães, professores, fazemos parte deste desafio que é o processo educativo, que temos importante responsabilidade nas educações anti-racistas. De que o problema não é externo, de que a luta não é externa a nós. A luta deve começar dentro de cada um de nós. E o primeiro passo é revisar as concepções culturais e educativas que temos, só assim poderemos superar nossos conteúdos racistas (GÓMEZ e FLECHA, 1995, p.58).

Gómez e Flecha (Ibid., p.58-59) alertam ainda para a questão importante de teorias que contribuem para a manutenção dessas desigualdades.

Precisamente, a maior parte das concepções são as que vão classificando como inferiores ou superiores as características intelectuais de culturas diferentes. Por exemplo, se vemos as aplicações habituais da concepção do desenvolvimento intelectual de Piaget, onde as operações formais são consideradas superiores às concretas, os adolescentes ocidentais que seguem a escolarização obrigatória, alcançam o estágio das operações formais (Piaget & Inhelder, 1966), enquanto as pessoas adultas de outras culturas como os ciganos estão, no estágio anterior, nas operações concretas. Com a escala das concepções que dominam a educação, os estudantes das áreas privilegiadas estão em uma fase superior de desenvolvimento intelectual que as crianças de outras etnias. Estas concepções estão contribuindo a manter os preconceitos sobre a desigualdade entre raças. As educações anti-racistas

devem incluir uma revisão dessas teorias e práticas com o fim de superar suas implicações racistas.

Encerramos o capítulo reafirmando, com Aubert (2008) e, por consequência, com Freire, a reprodução da ideologia dominante:

A obra toda de Freire rejeitou o modelo da reprodução e das teorias da correspondência representada por seus principais autores: Bordieu e Passeron (1977, ou Bowles e Gintis (1985), que dizem que a educação apenas reproduz as desigualdades já existentes ou que gera mais exclusão em lugar de lutar contra ela. Para Freire (1987), uma educação transformadora se distancia do modelo bancário de educação, do entendimento do sujeito que aprende como uma caixa vazia que precisa se encher. Segundo o autor, uma educação que transforma o indivíduo e o mundo é uma educação da pergunta, uma educação que conscientiza e que liberta.

A seguir, passamos às considerações finais do estudo. Neste último capítulo, apoiadas aos conceitos teóricos que guiaram a presente pesquisa, sintetizamos em forma de conclusões os resultados considerados mais relevantes deste trabalho.

6. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Aqui chegamos ao ponto de que talvez
devêssemos ter partido... do inacabamento.
(Paulo Freire, 1997)*

Após sistematizar o estudo ao que nos dedicamos durante o Doutorado em educação, sobre os Grupos Interativos, prática realizada em escolas que são Comunidades de Aprendizagem, apresentando as teorias comunicativo-dialógicas que lhe dão embasamento, bem como a metodologia comunicativa crítica de pesquisa a partir da qual fizemos a coleta e a análise de dados, chegamos ao momento final da tese. Aqui, retomamos brevemente o objeto investigado, a questão de pesquisa e seus objetivos, destacando os principais resultados do estudo.

Sobre o objeto de estudo investigado – os Grupos Interativos – é possível dizer que essa prática se configura como uma forma diferenciada de se trabalhar a aula, uma organização que permite aos alunos e alunas acelerar sua aprendizagem e fazê-lo solidariamente com a entrada de pessoas da comunidade em sala. Conforme foi apresentado ao longo do trabalho, tais atividades se baseiam na Aprendizagem Dialógica, que por sua vez potencializa a diversidade das interações sociais: diversidade de níveis de aprendizagem, de gênero, de formas de aprender, de culturas etc.

Os Grupos Interativos favorecem um maior envolvimento entre as pessoas participantes (alunos/as, professores/as, voluntários/as), e com a *dimensão instrumental*, pois possibilita também um maior envolvimento com o conhecimento escolarizado.

Por meio desta prática podemos concretizar a aprendizagem dialógica, que resulta dessas interações produzidas por meio do *diálogo igualitário*, ou seja, um diálogo entre iguais, com base nas pretensões de validade, cuja finalidade é a de se chegar a um entendimento, a um consenso (HABERMAS, 1987).

Por ser um trabalho de tipo interativo, tal prática educativa possibilita desenvolver diferentes tipos de habilidades: acadêmicas, práticas, comunicativas etc., não só das crianças, mas de todas as pessoas que desta prática participam. Alguns exemplos que podem ser citados neste sentido são: quando um aluno(a) ensina um determinado conteúdo ao outro com uma linguagem não acadêmica, quando as pessoas voluntárias conseguem atenção dos alunos(as) sem precisar gritar ou falar mais alto, quando o professor(a) dimensiona as atividades dentro do tempo estabelecido para cada grupo.

Nos Grupos Interativos entende-se que quanto maior forem as interações heterogêneas, maiores também serão as aprendizagens. De acordo com pesquisas realizadas pelo CREA, considera-se este tipo de aprendizagem válida para diferentes contextos²⁵. Uma vez que esta prática educativa assegura os princípios da aprendizagem dialógica, permite trabalhar valores essenciais para o desenvolvimento do ser humano, tais como a solidariedade, o respeito e as habilidades sociais.

Com esses pressupostos, desenvolvemos o estudo que aqui se conclui, buscando responder a questão: “como os processos de interação propiciados por meio da prática de grupos interativos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que deles participam”.

Tínhamos, então, por finalidade identificar e analisar quais os processos de interação e também as contribuições da prática de Grupos Interativos para cada um dos agentes envolvidos: professoras, crianças e voluntárias; verificar as potencialidades de interação e diálogo existentes nessa prática educativa e, por último, propor sugestões de melhoria para a mesma. Desta forma, por meio da realização dessa pesquisa, com base nos dados coletados e analisados à luz do referencial teórico adotado chegamos às conclusões sobre o objeto de estudo aqui investigado.

Tornou-se possível compreender que os Grupos Interativos (objeto de estudo investigado) contribuem sim para a aquisição de diferentes aprendizagens de todas as pessoas participantes dos grupos (alunos/as, voluntárias e professoras), lembrando que tais aprendizagens, conforme apresentadas no capítulo cinco ocorrem por meio das diversas interações que ocorrem nesta prática educativa.

As aprendizagens das quais as pessoas participantes da pesquisa se reportam estão relacionadas tanto ao convívio social, quanto aos conhecimentos escolarizados, e dizem respeito tanto ao conhecimento sistematizado (conteúdos escolares específicos: língua portuguesa, conhecimentos matemáticos etc.), quanto ao convívio social (conteúdos atitudinais relacionados a valores sociais: respeito, solidariedade etc.). Tais aprendizagens se dão de forma interligada e se complementam, pois, nos Grupos Interativos, a interação é eixo constituinte das aprendizagens, o que significa dizer que por meio das diferentes relações estabelecidas com o outro é que as aprendizagens acontecem.

²⁵ Atualmente as escolas denominadas Comunidades de Aprendizagem que desenvolvem a prática de Grupos Interativos acontecem em diferentes países: Espanha, Brasil e Chile.

Com relação às crianças, as aprendizagens que elas adquirem por meio desta prática dizem respeito tanto aos conhecimentos instrumentais (conteúdos específicos da terceira e da quarta série), quanto às aprendizagens de convívio, que tanto elas em seus depoimentos sinalizaram aprender (respeito, solidariedade, auxílio mútuo etc.).

Desta forma, destacam-se como aprendizagens relativas ao *conhecimento formal*: a diversidade como principal elemento gerador de aprendizagens; o alto índice de atividades em curto tempo de duração; a motivação para a aprendizagem e as altas expectativas depositadas no aluno(a). Sobre as aprendizagens relacionadas ao *convívio social* destacam-se: a oportunidade de participação, boa convivência, mudança de comportamento e a criação de redes de *solidariedade* (aprender dar e receber ajuda).

No que se refere à diversidade, este tema, garantido dentro do programa Comunidades de Aprendizagem, está presente nas práticas de Grupos Interativos e é um dos fatores mais importantes que contribui no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois o fato de mais pessoas entrarem no espaço da aula para, juntamente com as professoras, ajudarem as crianças a realizarem as atividades, favorece a mediação de conflitos existentes nos grupos heterogêneos.

Sabemos que as interações nos Grupos Interativos se estabelecem por meio do *diálogo igualitário*, por meio do qual o(a) mediador(a) exerce um papel importante, pois é ela a pessoa de referência que cuida para que a palavra de cada um(a) seja respeitada. As idéias são expostas, argumentadas e respeitadas e nenhuma pode ser imposta sobre a outra. As diferentes contribuições são consideradas em função da validade dos argumentos e não como simples imposição. A partir do diálogo, do uso da fala voltado para o entendimento, as crianças aprendem mais os conteúdos e também aprendem a conviver melhor entre todos(as).

De acordo com Freire (1997), os sujeitos dialógicos, ao aprenderem a crescer na diferença, sobretudo no respeito a ela, aprendem a viver com maior coerência. Nos espaços de aprendizagem possibilitados por meio dos Grupos Interativos, buscamos combater todo e qualquer tipo de discriminação, pois, entendemos e nos preocupamos em ensinar para as crianças que é preciso respeitar sempre a identidade das pessoas, de que é preciso saber conviver na diversidade, respeitando as diferenças.

Nos depoimentos das crianças podemos constatar o que afirmamos acima. Elas disseram que durante os Grupos Interativos elas puderam aprender a praticar a experiência de

viver a *igualdade de diferenças*. Isto se deve ao fato desta prática buscar valorizar a cultura, raça, etnia, decisão política e também a diferença entre as pessoas de maneira respeitosa.

É importante dizer ainda que a questão da *diferença* nos Grupos Interativos não é vista como um problema, como é de costume acontecer em nossa sociedade, onde a diversidade cultural relega a igualdade, reforçando o que é diverso como um fator de exclusão, reproduzindo e criando em muitas ocasiões maiores desigualdades. Nos Grupos Interativos, este princípio se orienta para a verdadeira igualdade das diferenças, o qual inclui o direito que todas as pessoas têm de viver e ser de formas diferentes.

No que diz respeito ao alto índice de atividades propiciado pela organicidade da dinâmica de Grupos Interativos, as crianças revelaram que, neste formato de trabalho, conseguem desenvolver mais atividades em um menor tempo de duração, pois, ao trabalharem em grupo, as crianças realizam as atividades, seja atuando diretamente com a atividade ou recebendo ajuda do outro por meio das interações dos(as) colegas e dos(as) dinamizadores(as) das atividades.

As aprendizagens adquiridas por meio dos Grupos Interativos possuem dimensão instrumental e cultural, pois, ao se estabelecer interação social na aprendizagem se desencadeiam dois tipos de processos de aprendizagem: os processos elementares do desenvolvimento e as funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2008).

Sendo assim, entendemos que os Grupos Interativos, prática centrada nas interações sociais, ajudam a desenvolver nas crianças esses dois tipos de processos sobre os quais Vygotski se reporta, pois as interações mediadas entre crianças e pessoas voluntárias, por meio das conexões que são estabelecidas entre comunicação e ação, contribuem para resolução de tarefas/problemas (conflitos no grupo).

No que se refere à *dimensão instrumental* (garantida na prática de grupo interativo) o processo de ensino e de aprendizagem não acontece como na educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o professor(a) deposita nos alunos(as) seus conhecimentos. Nos Grupos Interativos, os alunos(as) são estimulados ao diálogo, podendo discutir sobre os conhecimentos aprendidos. Por meio desta prática educativa, todos e todas trazem contribuições para a aprendizagem levando em conta suas experiências vividas.

Os dados coletados por meio das técnicas utilizadas da metodologia comunicativa crítica indicam que as crianças aprendem melhor os conteúdos, pois a diversidade de pessoas na sala, (voluntários/as) ao estabelecer uma proximidade maior com os alunos(as) e deles(as)

com outros(as) colegas; aumenta a quantidade de formas, de caminhos, facilitando à criança aprender sobre os conhecimentos específicos.

No que se refere à questão cultural, observa-se que as aprendizagens favorecidas por meio desta prática não se restringem à dimensão cognitiva, instrumental, baseada na ação teleológica, mas, também, contemplam uma *dimensão cultural*, a pluralidade de dimensões humanas, as aprendizagens advindas da inteligência cultural, ou seja, as aprendizagens não escolarizadas, aquelas que aprendemos com os outros ao longo da vida (experiências culturais, valores etc.).

Os depoimentos coletados revelam que a diversidade de crianças por grupo, bem como a diversidade por parte das pessoas voluntárias em contato direto com as crianças desses grupos, aumenta as possibilidades de aprendizagem desses alunos(as), pois, na medida em que a dinâmica proporciona diferentes interações, novos canais de aprendizagem se estabelecem e maiores se tornam as chances destas crianças aprenderem mais conteúdos, mais conhecimentos (de âmbito acadêmico: formal/ dimensão instrumental e de âmbito não acadêmico: não formal/inteligência cultural).

De acordo com as observações comunicativas é possível perceber que cada pessoa participante (voluntários/as) dos Grupos Interativos um jeito, uma habilidade diferente para se comunicar, para ensinar as crianças. Tanto os alunos, quanto as pessoas voluntárias aprendem novos conhecimentos (instrumentais/sociais).

Tais aprendizagens dizem respeito tanto ao conhecimento sistematizado, ou seja, aos conteúdos escolares (leitura, escrita, interpretação, conhecimentos matemáticos e demais conteúdos destinados a cada série), quanto às aprendizagens referentes ao convívio social (trabalha o respeito pelo outro, a solidariedade etc.), pois a relação de ensino e aprendizagem está estabelecida de uma forma horizontal, na qual os conhecimentos e habilidades aprendidos por cada um são compartilhados entre todos, o que possibilita multiplicar as possibilidades de aprendizagens.

Ainda com relação às aprendizagens construídas por meio da prática de Grupo Interativo, partindo do princípio de que a *inteligência cultural* (princípio da aprendizagem dialógica), compreende que todas as pessoas possuem seus conhecimentos, sejam conhecimentos tácitos ou acadêmicos, entende ainda que esses conhecimentos podem ser trocados com outras pessoas de qualquer idade, classe social, etc. em relações mais ou menos

formais. Essas trocas de aprendizagem são feitas com base no diálogo igualitário para não reproduzir ainda mais as relações de poder.

Esta forma de trabalho possibilita autonomia para o aluno(a), pois ao descobrir com o outro (voluntária ou colega) diferentes caminhos que conduzem ao saber, aprende a decidir quais ferramentas utilizar quais caminhos percorrer em seu processo de aprendizagem.

Embora algumas crianças apresentassem ainda alguma dificuldade de concentração e interesse para a realização de algumas atividades, foi possível perceber por meio das observações, dos grupos de discussão e relatos comunicativos críticos que, de um modo geral os Grupos Interativos, possibilitaram às crianças uma maior motivação em aprender.

O fato das atividades realizadas nos grupos, preparadas pelas professoras, serem variadas e dinamizadas pelas pessoas voluntárias, faz com que o trabalho das crianças seja mais dinâmico, ou seja, com que o processo de aprendizagem não seja solitário, intensifica-se a participação das crianças e possibilita-se que a realização das atividades seja mais prazerosa. As pessoas participantes (alunos/as, professor/a e voluntários/as), ao se sentirem motivadas, dão sentido para a ação realizada.

Segundo Flecha (1997), a ideia deste princípio é que todos possam dar sentido às coisas que fazem, ou seja, dar sentido a sua própria existência. Todas as pessoas têm que buscar motivação nas coisas que fazem, devem gostar do que fazem, pois, conforme o princípio de *criação de sentido* (conceito da aprendizagem dialógica) se fazemos algo sem prazer estamos correndo um sério risco de *perder o sentido* do que estamos fazendo.

A *criação de sentido* possibilita a cada pessoa estar mais “inteira”, ou seja, esteja mais presente, mais implicada, mais comprometida no que se está fazendo. As crianças se sentem impulsionadas a realizar as atividades e as pessoas voluntárias se sentem úteis no papel que ocupam nos grupos.

Por meio dos Grupos Interativos, as crianças acabam se motivando mais em realizar as atividades. Cria-se neste espaço da aula um ambiente para que uma criança possa dialogar com a outra, e isso favorece um processo de se recriar continuamente o sentido global sobre a vida de cada pessoa.

Com relação às voluntárias, foi possível verificar que essas pessoas auxiliam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos Grupos Interativos. Elas contribuem para o aumento do diálogo igualitário e dos canais de aprendizagem nos grupos.

Segundo o relato das professoras, esta proposta educativa proporciona um maior desenvolvimento no ritmo de aprendizagem e desempenho escolar das crianças. Na opinião delas, isso se deve à presença de mais pessoas na classe, se deve à presença das pessoas voluntárias durante a prática de Grupo Interativo.

Para elas, o aumento das interações existentes em sala de aula enriquece o processo de ensino e aprendizagem. A diversidade de pessoas interagindo diretamente com as crianças é, segundo os relatos das professoras, um fator importante para a aprendizagem dos alunos(as), pois, cada pessoa voluntária tem um jeito, uma forma diferente de interagir com as crianças. Quanto mais diversas forem as interações, maiores serão as chances das crianças aprenderem, pois os canais de aprendizagem se multiplicam.

O fato de as crianças trabalharem juntas, com mais pessoas para ajudá-las a superar as dificuldades de aprendizagem possibilita aos alunos(as) uma maior fixação do conteúdo já ensinado pela professora e também uma aceleração da aprendizagem, ou seja, contribui para que as crianças possam neste tempo de uma hora e meia, reforçarem os conhecimentos já vistos anteriormente, sistematizá-los ainda mais, desenvolvendo autonomia para avançar neste conhecimento já aprendido.

Ainda na visão das professoras, a presença de diferentes pessoas semanalmente em classe, além de fixar os conteúdos já trabalhados em classe anteriormente, desenvolve-se um melhor relacionamento entre todos os alunos(as), pois, o trabalho guiado pelos princípios da Aprendizagem Dialógica visa estabelecer um convívio pautado na *igualdade de diferenças*.

Embora acreditemos que por meio dos Grupos Interativos as crianças tenham maiores possibilidades de aprendizagens devido à diversidade que esta proposta garante, é importante deixar claro que a presença de mais pessoas na escola (voluntárias: estagiárias da universidade, familiares etc.) não exime a responsabilidade do poder público de cumprir com suas obrigações no que se refere à melhoria da qualidade do ensino público.

É válido que todas as pessoas se envolvam na luta pela máxima aprendizagem possível, pois, sabemos que para as crianças de baixa renda, a escola acaba sendo um dos poucos, senão o único caminho para o acesso aos conhecimentos científicos, que possibilitam a autonomia, a descoberta de seus direitos enquanto cidadão no mundo, enfim, a possibilidade de mudança e de transformação social.

É necessário deixar bem claro que a presença de pessoas voluntárias na escola não serve para reforçar o descompromisso do Estado com a educação escolar de qualidade para todos(as).

A função das pessoas voluntárias na prática de Grupos Interativos é única e exclusivamente de colaborar junto à professora no processo educativo para que as crianças se apropriem cada vez mais da dimensão instrumental (conteúdos escolares, conhecimento sistematizado) e que o papel do poder público é o de gerir investimentos permanentes, planos de ação, etc., para que a democratização do acesso e da permanência seja absorvida como sinal de qualidade social para todos(as).

Outro fator importante que contribui decisivamente para a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem das crianças diz respeito às altas expectativas depositadas nos alunos(as). É importante desenvolver nos(as) alunos(as) a autoconfiança, elevar a autoestima. Esse fator é importante, pois ajuda a potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as).

Quando os alunos(as) sentem que são capazes, quando sentem confiança em si mesmos(as), passam a se envolver mais com as atividades propostas e assim melhoram significativamente o desempenho escolar.

Com relação à oportunidade de participação, os Grupos Interativos, como uma atividade que se dá por meio das interações sociais, facilitam uma maior participação de todos e todas. Por ser um trabalho cooperativo, mediado por uma pessoa voluntária, promove a cooperação e a idéia de que todo mundo pode contribuir com o grupo de forma relevante.

Por meio dessa pesquisa, pudemos perceber que o Grupo Interativo possibilitou: a melhora na convivência entre as crianças (e demais envolvidos); favoreceu o respeito ao outro; proporcionou mais espaços de diálogo; ajudou a quebrar preconceitos; promoveu a cooperação e o estabelecimento de redes de solidariedade.

Verificamos ainda que à medida que os encontros vão acontecendo, é possível perceber as pequenas transformações, as mudanças que vão acontecendo com pessoas envolvidas na atividade. Por meio das interações dialógicas criadas nos grupos, as pessoas participantes desta prática assumem novas posturas, novos pensamentos, abandonando pensamentos preconceituosos, comportamentos desrespeitosos com relação ao outro. Este elemento presente nos Grupos Interativos é o que na aprendizagem dialógica chamamos de princípio de *transformação*.

A *transformação*, segundo Flecha (1997), é um conceito que serve para mudar algo já imposto socialmente e que na maioria das vezes gera algum tipo de exclusão. Por meio dos Grupos Interativos, as pessoas vão transformando o próprio sentido da vida. As crianças vão pouco a pouco entendendo o sentido da escola e porque e para que isso é tão necessário em nossa sociedade da informação.

Ainda sobre a mudança de comportamento, identificamos que não só as crianças mudam suas idéias e atitudes, como também as demais pessoas envolvidas nesta prática. Por meio dos depoimentos analisados, à medida que diferentes pessoas vão se relacionando com as crianças, novas interações vão sendo estabelecidas, e novas idéias, pensamentos e atitudes transformados.

Sobre as aprendizagens adquiridas, assim como as crianças, as pessoas voluntárias dizem que os Grupos Interativos proporcionam aprendizagem tanto no aspecto do conhecimento formal, sistematizado, onde também é possível rever e sistematizar conteúdos que há muito tempo não havia visto aprendizagens relacionadas com o tipo de trabalho que exercem e ainda aprendizagens relacionadas ao convívio social. Dizem que, por meio das interações também transformam suas próprias ações.

Por meio das observações comunicativas realizadas durante a pesquisa, foi possível verificar que conforme vão acontecendo as interações entre as crianças, juntamente com as pessoas voluntárias, mais sentido vai se construindo no trabalho, tanto com relação às professoras e alunos(as) quanto às pessoas voluntárias, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso. Mais incentivo em aprender e novos estímulos vão sendo favorecidos por meio desta prática.

Os mais beneficiados nesta relação de ensino e de aprendizagem certamente são os alunos(as), pois eles(as) vão se sentindo impulsionados(as) a realizar as atividades, a aprender mais. Conforme elas vão percebendo que estão conseguindo realizar o que antes não conseguiam, aprender o que ainda não sabiam, passam a ter mais confiança, passam a acreditar que são capazes, que podem ir além.

As pessoas voluntárias por meio de seus depoimentos afirmaram que a atividade de Grupo Interativo também gera transformação, pois, ao ensinar determinados conhecimentos para as crianças, entendem que com elas também aprendem e, portanto, podem levar esses novos conhecimentos para suas casas e dentro da família discutir sobre assuntos que nunca antes haviam sido questionadas.

Outro ponto que merece destaque é com relação ao exercício da docência. Esse estudo investigativo constatou que, os Grupos Interativos ajudam no desenvolvimento do trabalho docente, ou seja, no momento em que as professoras se dedicam a planejar cada atividade para as diferentes necessidades das diferentes crianças que compõe sua classe, quando observando a dinâmica do grupo e as interações que delas surgem entre voluntários(as) e alunos(as), repensam sobre sua própria prática, elaboram novos olhares sobre os alunos(as), aumentam suas expectativas sobre as crianças.

O Grupo Interativo na visão das professoras proporciona maior reflexão sobre o exercício da docência, pois, segundo elas, no momento em que elas observam as interações das voluntárias com as crianças e das crianças com as pessoas voluntárias, torna possível rever a própria interação, a própria prática, ou seja, a forma como se fala, o tom de voz, enfim, a postura do professor(a) para com os(as) alunos(as). Ainda segundo as professoras a prática de Grupos Interativos ajuda também a romper pré-conceitos, isso porque por meio desta prática elas aumentaram as expectativas sobre a potencialidade das crianças.

Conforme afirma Freire (1997), ensinar exige compromisso político e bom senso. Segundo o autor, ao professor(a) cabe a vigilância permanente do bom senso sobre sua prática e também o compromisso em se trabalhar pela máxima qualidade de aprendizagem das crianças. Para tanto, a todo instante o(a) professor(a) deve avaliar sua prática, e o uso do bom senso nos ajuda sempre, seja quando tomamos decisões, quando preparamos ou orientamos as atividades, quando estabelecemos tarefas, cobramos a produção dos grupos etc.

As professoras, revelam que, ao acompanharem, ao observarem as diferentes interações entre voluntários(as) e crianças, elas vão melhorando sua forma de preparar as atividades, vão buscando formas de superar as dificuldades encontradas. Elas vão transformando as dificuldades encontradas em possibilidades de aprendizagens.

Na dinâmica de grupo interativo essas as pessoas de referência asseguram que as interações necessárias aconteçam, pois elas, ao estabelecerem uma relação de mais proximidade com os(as) alunos(as) fomenta a interação entre iguais, fazendo com que os alunos e alunas aprendam uns com os outros em vez de desqualificarem-se. Por meio dos Grupos Interativos são criadas redes de solidariedade entre as pessoas que desta prática participam, principalmente entre os/as alunos/as que aprendem a receber ajuda.

Nos Grupos Interativos, na medida em que as crianças aprendem a receber ajuda, aprendem também a oferecer ajuda ao outro que precisa de ajuda. A possibilidade de dar e

receber ajuda encontrada por meio dessa proposta de ensino e aprendizagem diferenciada é um elemento que faz com que a diversidade seja importante, sobretudo, quando as crianças compartilham as mesmas atividades.

As crianças com maior nível de aprendizagem ajudam seus companheiros e companheiras, ao mesmo tempo em que intensificam suas próprias aprendizagens. Tanto a interação entre os(as) alunos(as), quanto a colaboração de mais pessoas (voluntárias) representam uma importante fonte de ajuda na aquisição da aprendizagem das crianças.

Constatamos também que a *solidariedade* é um dos princípios da aprendizagem dialógica mais presentes na prática de Grupos Interativos, pois esta prática favorece o auxílio mútuo, a ligação recíproca entre as pessoas. A solidariedade como expressão da democratização de diferentes contextos socioculturais ajuda a superar preconceitos, favorece a luta contra a exclusão das pessoas que sofrem qualquer tipo de discriminação.

Como podemos verificar, os Grupos Interativos são uma prática educativa porque assegura os princípios da aprendizagem dialógica. Sua dinâmica permite trabalhar os valores (solidariedade, respeito, diálogo etc.) e também as habilidades sociais e comunicativas (como o trabalho em equipe, bom convívio social etc.). Isso é possível nesta prática porque a interação é a base para a aprendizagem.

De acordo com Habermas (1999) é esta interação existente nos Grupos Interativos que favorece a racionalidade comunicativa contida na fala humana. Racionalidade esta estabelecida nos argumentos de validade, que exige comunicação das pessoas, uma comunicação cuja finalidade é voltada para o entendimento.

A forma verbal de linguagem provocada por meio dos Grupos Interativos pode ser reconhecida como o meio importante de gerar aprendizagem, pois, as pessoas participantes, ao estabelecerem a interação social, estabelecem novos olhares, um novo jeito de ler o mundo.

A prática de Grupos Interativos por meio do uso da linguagem possibilita que diferentes interações entre as crianças sejam estabelecidas com seu entorno e proporciona a elas maiores condições para criarem novas aprendizagens e novos significados dentro da mesma comunidade. Conforme afirma Vygotski (2008), a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Para o autor tanto a linguagem entre as pessoas, como o contexto cultural e a interação social influencia no desenvolvimento das diversas competências intelectuais.

A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo no qual as crianças ascendem na vida intelectual que as rodeiam. A linguagem e a ação são parte de uma mesma função psicológica complexa, de forma que quanto mais difícil possa ser a tarefa que as crianças apresentam, maior é também a necessidade que elas têm de falar, de expressar. Por isso faz-se necessário garantir aos alunos e alunas espaços, situações para que a socialização do conhecimento possa ser compartilhada por todos(as).

Conforme nos revela Leontiev (1983), a interação social emerge da atividade humana e dos meios dos meios de mediação desta mesma atividade. Desta forma, uma vez que os Grupos Interativos contam com mais pessoas para fazer a mediação das atividades, das situações que ocorrem nesta prática, maiores se tornam as chances de aprendizagens das crianças.

Vale ressaltar que por atividade entende-se aqui os processos de relações do homem com o mundo que satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Por esta razão, dizemos que os Grupos Interativos são também processos de atividade mediada, pois, tal prática coincide sempre com um determinado objetivo (alcançar o máximo de aprendizagem) que estimula o sujeito (a criança, pessoa voluntária, professor/a) a executar esta atividade, a realizar o motivo (LEONTIEV, 2001).

A relação dialógica, presente nos Grupos Interativos, é uma prática fundamental aliada à natureza humana e à democracia. Para Freire (1995, p.74), não há comunicação sem dialogicidade, pois “a comunicação é o núcleo do fenômeno vital. A comunicação é vida e fator de mais vida”.

A prática de Grupos Interativos neste contexto é de fundamental importância para no processo de aprendizagem das crianças, pois, conforme visto anteriormente, a dinâmica está centrada no uso da comunicação, na qual as pessoas dinamizadoras das atividades fazem uso da fala para se chegar ao entendimento, seja com relação aos conteúdos específicos de cada série ou com relação ao convívio social.

De um modo geral, por meio dos dados coletados durante a pesquisa com as professoras, alunos(as) e voluntárias pudemos perceber que os processos de interação existentes na prática de Grupos Interativos favorecem a aprendizagem das crianças não só com relação aspecto intelectual, quanto em seu aspecto, comportamental, afetivo. Por meio dos processos de interação as crianças ganham mais confiança em si mesmas, aumentam a

autoestima, criam maior empatia na relação com o outro, o que favorece melhor convívio entre os(as) colegas, ampliando assim as condições de aprendizagem.

Tal prática também se mostrou uma ferramenta em potencialidade para reforçar e acelerar as aprendizagens das crianças com relação aos respectivos conteúdos de sua série, pois, uma vez que o formato da dinâmica conta com mais pessoas no espaço da sala de aula para apoiar o trabalho da professora, isso aumenta substancialmente as possibilidades de aprendizagem.

Embora saibamos das diversas problemáticas existentes no sistema educacional brasileiro com relação à qualidade do ensino público, isso não significa que devemos aceitar o que nos parece habitual como “coisa” natural, como algo impossível de mudar.

Uma vez que temos claro a ideia de que a escola não é uma identidade abstrata, estática, pronta e acabada, mas sim, que possui características específicas, que cumpre uma função determinada, de maneira peculiar e está constantemente em movimento, que resulta do trabalho e das relações/interações sociais que são construídas, entendemos que ela pode sofrer modificações/transformações em seu interior.

A discussão sobre as relações entre quantidade e qualidade do ensino deve estar sempre relacionada com o processo de extensão das oportunidades educacionais e que, portanto, a dicotomia qualidade X quantidade deve ser revista, repensada por todos(as) nós.

Portanto é necessário compreendermos que com a democratização, o ensino ganhou qualidade porque se abriu para a totalidade da população, sendo que antes o ensino era destinado apenas para uma camada social. A expansão do ensino foi um grande avanço no campo educacional e também uma grande conquista da camada popular.

É preciso valorizar esse avanço e saber o quanto ele representa para a sociedade brasileira. Porém, devemos ter a clareza de que ainda há muito por se fazer, há muito que se construir, pois, é consenso para nós de que a qualidade do ensino público deve ser melhorado. Precisamos juntos continuar buscando caminhos, alternativas possíveis para viabilizar efetivamente uma educação de qualidade para todos(as) os(as) alunos(as) da escola pública brasileira.

Nesta direção, o estudo investigativo aqui apresentado sobre os Grupos Interativos, revela-se como uma alternativa possível que contribui de maneira significativa para a qualidade do processo de ensino educativo das crianças, pois tal prática apresenta

interações transformadoras que fomentam diferentes aprendizagens (instrumental/formal e social) de forma solidária entre todas as pessoas participantes.

Como todo trabalho científico, o conhecimento sobre o objeto de estudo abordado não se esgota aqui. Outros trabalhos podem ser realizados cuja intencionalidade seja explorar e aprofundar ainda mais as questões que venham contribuir para a compreensão desta temática.

Ao longo da pesquisa a partir da investigação do objeto de estudo um conjunto de subsídios acerca do processo educativo foi surgindo, o qual poderia ser mais explorado e mais aprofundado em trabalhos futuros, contribuindo para os cursos universitários voltados para a formação de professores(as) como a Pedagogia e outras Licenciaturas.

Como sugestão de continuidade deste trabalho penso que poderiam ser investigadas com maior profundidade questões relacionadas à prática docente que discutam as dificuldades mais comumente encontradas no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva dialógica: o papel do professor/a no processo educativo; o currículo como principal fator de reprodução ou de transformação social e o planejamento como processo e intencionalidade do ensino. Também podem ser aprofundadas as discussões sobre as relações entre escola e família que merecem ser ainda mais estudadas e dialogadas.

Finalmente, a dialogicidade precisa ser considerada em um aspecto educativo estruturante do Projeto Pedagógico das escolas, bem como dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, pois, por meio da dialogicidade podemos trocar opiniões, esclarecer dúvidas, tomar decisões etc.

Uma vez que entendemos que o ato de ensinar conhecimentos, atitudes e habilidades exige rigorosa base de epistemologia formativa, a prática de Grupo Interativo se apresenta aqui como uma prática educativa diferenciada que contribui diretamente no processo de ensino e aprendizagem visando potencializar o desempenho escolar das crianças pertencentes ao sistema público de ensino.

Sendo assim, Grupos Interativos, proposta educativa aqui apresentada, desenvolvida nas Comunidades de Aprendizagem pode, a partir de um diálogo voltado para o entendimento, auxiliar na construção de uma educação mais democrática e de qualidade e para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicología Educativa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LLERAS, J.; LÓPEZ, F. (1994). **Planteamientos de la pedagogía crítica**. Comunicar y transformar. Barcelona: Graó, 1994.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Paidós. 1998.
- BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.
- CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red**, Vol. I. Madrid: Alianza Editorial. 1997.
- CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de La identidad**, Vol. II. Madrid: Alianza Editorial. 1998.
- CASTELLS, M. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin del milenio**, Vol. III. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- CHOMSKY, N. **El lenguaje y los problemas de conocimiento**. Madrid: Visor, 1988.
- ELBOJ SASO, Carmem. **Comunidades de Aprendizaje**. Um modelo de educação antirracista em la Sociedad de la Información. Tesis doctoral. Tese de Doutorado: Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho e metodología de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona: 2001
- ELBOJ SASO, C.; PUIGDELLÍVOL, L. A.; SOLER, M. G.; VALLS, R. C. **Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2002.
- FERRADA, D. **Currículum crítico comunicativo**. Barcelona: El Roure, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J. **Racismo, no, gracias; ni moderno ni postmoderno**. Barcelona: Roure, 1995.
- FLECHA, R. **Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCÍA, C. Y. **Comunidades de Aprendizaje: de la segregación a la inclusión.** Tese de Doutorado. Departament de teoria sociològica, filosofia del dret e metodologia de les ciències socials. Universitat de Barcelona, 2004.

GIDDENS, A. **Modernidad e Identidad del Yo.** Barcelona. Península, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica.** Barcelona: Roure, 2006.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la Acción Comunicativa.** Vol. I: Racionalidade de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus, 1987.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa.** Vol. II: Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid. Taurus, 1987.

_____. **Verdad y Justificación: Ensayos filosóficos.** Madrid: Trotta, S.A. 1999.

_____. **Pensamento pós metafísico.** Estudos filosóficos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2002.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N.. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MASSABNI, V. G. **O construtivismo na prática de professores de ciências:** realidade ou utopia? Ciências & Cognição, 10, p. 104-114.

MELLO, R. R. **Metodologia de investigação comunicativa:** contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu. 29ª Reunião da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17.

MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem:** democratizando as relações entre escola e comunidade. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Anais... 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad.** Desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973.

- MILHOLLAN, Frank e FORISHA, B E. **Skinner X Rogers: maneiras constantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.
- PERRET-CLERMONT, A. M. **Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social**. Lisboa: Sociocultura, 1978.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- RODRIGUES, Eglén S. P. **A situação escolar na perspectiva do aluno**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004.
- ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en El contexto social**. Barcelona: Paidós, 1993.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SEARLE, J. **Mente, language y sociedad. La filosofía em el mundo real**. Madrid: Alianza, 2001
- VALLS, R. C. **Comunidades de Aprendizaje**. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tese de Doutorado. Departamento de Teoría e História de la educación de la Universitat de Barcelona, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.
- VYGOSTKI, L. S. **Obras Escogidas II: Incluye Pensamiento y Lenguaje – Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Editorial Pedagógica, Moscú, 1982.
- VYGOSTKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas de desarrollo de la psique – Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOSTKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2008.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995b.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro Grupo de discussão (voluntárias)

Apêndice B: Roteiro Grupo de discussão comunicativo (crianças)

Apêndice C: Roteiro Relato Comunicativo 1 (Professoras)

Apêndice D: Roteiro Relato Comunicativo 2 (Professoras)

Apêndice E: Roteiro para organização e análise dos dados

Apêndice F: Exemplo de Observação Comunicativa crianças Maria

Apêndice G: Exemplo de Análise de Relato Comunicativo de Vida - Ana

Apêndice H: Exemplo de grupo de discussão crianças - Ana

Apêndice I: Exemplo Grupo de discussão Joana (voluntária Turma Maria)

,

APÊNDICE A

ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

(VOLUNTÁRIAS)

- 1) Falar sobre como conheceram Grupo Interativo (alguém convidou?)
- 2) Conversar sobre por que resolveram fazer o voluntariado em grupo interativo.
- 3) Contar sobre a experiência de voluntariado (grupo interativo e/ou outros; nesta sala ou em outros espaços).
- 4) Ouvir sobre como conduzem a atividade, como se relacionam com as crianças, como fazem para ensinar (falar sobre as habilidades).
- 5) Discutir se grupo interativo serve para alguma coisa. (Se sim, para quê? /falar aqui sobre as finalidades do grupo).
- 6) Comentar se entendem que o grupo interativo possibilita aprendizagens. (se sim, quais e para quem?)
- 7) Indicar quais são as dificuldades encontradas pelas voluntárias na atividade de grupo interativo.
- 8) Levantar sugestões de melhoria para os grupos interativos (coisas que poderíamos fazer para melhorar a aprendizagem das crianças e também a cooperação e o respeito entre elas)

APÊNDICE B

ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

(CRIANÇAS)

- 1) Pedir para que falem um pouco sobre o que é o grupo interativo (como eles entendem a atividade).
- 2) O que acham do grupo interativo? Do que mais gostam e do que menos gostam (menos gostam)?
- 3) O que acham dos voluntários?
- 4) Perguntar se sempre sentam com os mesmos colegas (se gostam de sentar juntos, se existe colaboração entre eles, se eles têm paciência uns com os outros, se existe respeito no grupo)
- 5) Pedir para que falem se o grupo interativo serve para alguma coisa, se ajuda em alguma coisa, se eles aprendem alguma coisa.
- 6) Pedir para que falem um pouco sobre o grupo interativo (como os alunos/as entendem a atividade, o que acham da atividade).

APÊNDICE C

ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO 1

(PROFESSORAS)

- 1) Comente sobre a sua trajetória escolar
- 2) Fale sobre o seu ingresso na carreira docente
- 3) Fale sobre como é o seu trabalho nesta escola
- 4) Comente sobre a sua sala de aula
- 5) Relate sobre os colegas de trabalho (a equipe escolar)
- 6) Comente sobre o Grupo Interativo
- 7) Comente um pouco sobre a Educação Escolar pública no Brasil

APÊNDICE D

ROTEIRO RELATO COMUNICATIVO 2 (PROFESSORAS)

1. Comentar como faz o planejamento das atividades, como prepara as atividades, como dimensiona as atividades para o tempo programado.
2. Falar das fichas/folhas respostas.
3. Explicar como acompanha o desempenho dos(as) alunos(as).
4. Como organiza as crianças no grupo (critérios).
5. Falar do papel dos voluntários na dinâmica.

APÊNDICE E

Roteiro para organização e análise dos dados

Análise Grupo Discussão: crianças

Grupo de Discussão:

Contexto:

Participantes:

Pesquisadora:

Técnica Metodológica:

Duração:

I. Organização dos dados e da primeira análise intersubjetiva

1. Transcrição da gravação pela pesquisadora
2. Audição, conferência e correções da transcrição pela pesquisadora
3. Atribuição de siglas, códigos e a cada classe participante (representando os/as alunos/as e demais participantes envolvidos (nomes fictícios para as professoras e pessoas voluntárias, com seus respectivos códigos) para facilitar a leitura dos dados e a técnica de coleta dos dados. (Ex.: 3ª. Serie/Profa. Ana – técnica: GD).
4. Leitura exaustiva dos dados.
5. Levantamento de temáticas que extraídos dos dados.
6. Identificação de parágrafos comunicativos
7. Numeração dos parágrafos comunicativos.
8. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores, a obstáculos e a recomendações para que a os Grupos Interativos realizem seus objetivos: aceleração da aprendizagem de forma solidária, visando superação do fracasso escolar, a máxima aprendizagem de todos os estudantes e convívio respeitoso na diversidade.
9. Marcação na transcrição com T, para aspectos transformadores, O, para os obstáculos, e R para recomendações explícitas.
10. Montagem dos quadros com categorias: transformadora ou obstáculo, por tema de agrupamento dos dados.
11. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros.
12. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo.
13. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculo na realidade analisada intersubjetivamente.
14. Anotação de número de menções, em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos.
15. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto.

16. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculo para a realização dos objetivos da Comunidade de Aprendizagem).

17. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

APÊNDICE F

OBSERVAÇÃO COMUNICATIVA – data: 02/09/08

GRUPO INTERATIVO – 3ª SÉRIE (profª. Maria)

Tema observado: interação das voluntárias com os alunos

1º. Grupo: Atividade de Matemática

A voluntária da comunidade e mãe de uma das crianças da escola, distribuiu as folhas das atividades. A mãe vai interagindo com as crianças. Ela fala baixo e acompanha pacientemente as crianças. Quando percebe uma criança no grupo com dificuldade de aprendizagem, se levanta e vai até o lugar da aluna. E explica para ela com paciência; ajuda a aluna a contar nos dedos e explica os passos da matemática (multiplicação, divisão, adição e subtração, e números simples. A mãe voluntária circula pelo grupo. Uma das crianças se levanta e ajuda a criança com dificuldade. A mãe vai passando por todas as mesas e ajuda a resolver. As crianças a respeitam e os alunos apresentaram dificuldades em resolver a multiplicação.

Trabalham atentamente nos exercícios propostos. Uma aluna quando não entende pede a ajuda da voluntária e ela no mesmo momento atende. Depois segue se movimentando pelo grupo.

Quando uma criança acerta ela apóia e incentiva dizendo que é “Isso mesmo! Muito bem!”. Quando a criança erra ela não hesita, com tranquilidade diz que está errado e pede para apagar e fazer novamente. O aluno parece ter acertado, mas rapidamente apaga e começa a fazer de novo o exercício. Ela dá bastante atenção a aluna com dificuldade de aprendizagem. Ela volta nesta mesa várias vezes.

Acaba o tempo e a mãe sinaliza que acabou o tempo e indica o que é necessário fazer no próximo exercício.

2º. Grupo

A mãe distribuiu as atividades no grupo. O interessante é que ela explica em voz alta para uma das crianças e os outros acompanham atentamente a leitura do enunciado, do que é para fazer.

Depois disso, é que ela passa de criança em criança, mesa por mesa, explicando novamente como os exercícios devem ser feitos.

Assim que faz isso, com todos segue rodando com agilidade, mesa por mesa, com os olhos atentos em cima de cada criança, de cada atividade.

E vai interagindo com as crianças, com muito bom humor e perguntando: “você entendeu? E agora? Entendeu?”

A voluntária é muito atenta. Ela se aproxima da aluna e vê que o resultado não está certo, e logo diz que tem alguma coisa errada. Daí a criança refaz e pergunta: “está certa a resposta?”. E a pessoa de referência olha e diz: “está certo, mas precisa modificar algo!”. Rapidamente a aluna interage com a colega do lado, troca uma idéia sobre o exercício e segue fazendo os exercícios. A mãe vai em direção de um dos alunos e apaga o exercício com tranqüilidade. Ele presta atenção na explicação e resolve novamente.

Observação: a professora percebe nota que as interações estabelecidas pela pessoa voluntária tem impacto grande com a turma. Comenta sobre a concentração que um dos alunos apresenta quando a voluntária explica a atividade e também sobre o modo como ela (voluntária) interage com os “erros” e “acertos” dos alunos. Quando as crianças acertam a voluntária diz: “parabéns! É isso mesmo!”. Quando um aluno apresenta dificuldade em resolver um dos exercícios, ela vai explicando os conceitos: o que é dúzia, meia dúzia, e segue explicando os passos da operação.

3º. Grupo

A mãe não se apresenta em nenhum grupo. Apenas vai por trás dos alunos e distribui as folhas com a atividade.

Depois que distribuiu, novamente escolhe uma das crianças para explicar toda a atividade. Alguns perguntam enquanto ela explica, mas ela não responde, segue com a explicação e só quando termina é que começa a passar de mesa em mesa para explicar um por um.

Todos os alunos prestam muita atenção e fazem os exercícios. Ela sempre explica em pé e por cima das crianças. Sempre apontando com o dedo onde as crianças estão.

A professora destaca que uma das alunas, que normalmente é muito explosiva, sem paciência e agitada, com a presença da mãe, muda completamente o comportamento. Para solicitar ajuda na atividade, ela toca o braço da mãe, sem palavras em da aluna e nem da voluntária. A voluntária se coloca ao lado atentamente para ajudar a aluna. E explica, tira as dúvidas.

4º. Grupo

A mãe se coloca da mesma maneira neste grupo. Do mesmo jeito que fez nos grupos anteriores. Mesmo para os alunos que não pedem ajuda ela indica o que deve ser feito.

Um dos alunos deste grupo segundo a professora enfrenta problemas na família. Ele não tem pai e sua mãe é portadora de HIV e está bem doente. A professora diz que em sala apresenta muita resistência e rebeldia em participara das aulas, se interessa em fazer os exercícios.

Durante a atividade desenvolvida uma das alunas se mostra bastante inquieta na realização das atividades. Fica muito paciente durante o trabalho, não se concentra na atividade e o tempo todo quer conversar com alguém do grupo.

Síntese

No geral, a participação da pessoa voluntária observada foi muito importante para o bom andamento do grupo interativo. A voluntária interagiu com todas as crianças, ajudando a realizar todos os exercícios. Quando as crianças apontaram necessidades ou pediam ajuda, ela atendia na mesma hora. Na presença da voluntária na sala, no grupo interativo, os alunos se mostraram mais interessados em participar do trabalho. Todas as crianças observadas na presença da voluntária não faltaram com o respeito entre si. Todas trabalharam bem, com respeito e cooperação. Todos foram muito educados, tanto com a voluntária quanto com os colegas.

APÊNDICE G

Análise do 1º Relato Comunicativo – profª Ana.

Aprendizagem de convivência: Interação Social

Elementos transformadores	Elementos obstaculizadores
<p>§10 – Gosto de trabalhar nessa escola, é bom. Porque aqui tem uma equipe boa. O grupo de professoras que está na escola é um grupo novo. Essa nova equipe construiu um vínculo maior, todos estamos aprendendo juntos. Tentamos seguir uma mesma linha de trabalho. Tentamos trabalhar juntas, trocamos muitas idéias, a gente se ajuda. De um modo geral, tentamos caminhar juntas. As trocas não acontecem apenas entre as professoras da mesma série, acontecem com diferentes professoras, de diferentes séries. A diretora contribui muito para que essas trocas aconteçam na escola.</p> <p>§11 – Considero minha turma muito boa. Os alunos têm um comportamento bom. De um modo geral, é uma turma tranquila.</p> <p>§15 – A escola se preocupa em garantir um número maior de participação dos familiares na escola: varia o horário de reuniões.</p> <p>§23 – Os alunos rapidamente criam vínculos com as pessoas voluntárias. Eles sentem falta quando uma pessoa voluntária não vai ou para de ir. Sentem falta quando por alguma razão, não acontece o grupo interativo. Os alunos criam uma confiança nessas pessoas.</p> <p>§27 – Por meio do grupo interativo notei que algumas crianças que não participavam muito das aulas passaram a participar, a se colocar, a perguntar coisas</p>	<p>§13 – Acredito que no aspecto social não exista muita diferença entre as crianças. É uma comunidade que tem muita dificuldade no aspecto financeiro. É uma comunidade difícil de trabalhar, com muitos problemas, principalmente pela existência do tráfico de drogas ser muito forte nesta região da cidade.</p> <p>§14 – Embora a condição social seja praticamente a mesma, as crianças variam muito o tipo de comportamento: umas são mais quietas, outras falam mais, umas mais agitadas, outras mais tranquilas, umas são mais dedicadas, outras nem tanto.</p> <p>§15 – Tenho muita tristeza em ver o descaso na maioria das vezes das famílias para com essas crianças, no sentido de não acompanhar a criança no desenvolvimento escolar, no sentido de não participar das reuniões. A escola se preocupa em garantir um número maior de participação dos familiares na escola: varia o horário de reuniões, para ver se a participação aumenta, mas isso não tem acontecido.</p> <p>§16 – Percebo ao longo desses anos que venho trabalhando como professora, que a maioria dos familiares que vem até a escola para acompanhar, para saber das crianças, são os familiares das crianças que mais se saem bem na escola. Os outros familiares, das outras crianças, que mais precisam de ajuda e apoio, não</p>

<p>durante as aulas. O grupo interativo contribuiu muito também com relação à convivência entre os alunos. Hoje os alunos são muito mais cooperativos com os colegas. Dependendo da atividade trabalhada, algumas crianças perguntam para mim se podem ajudar os colegas. Hoje eu ouço muito mais isso do que no início do ano, quando algumas crianças perguntavam para a professora se o colega podia sentar com ele para ser ajudado. Hoje eles querem ajudar muito mais do que serem ajudados. Existe uma preocupação por parte das crianças em ajudar aquele que não está dando conta de fazer a atividade.</p>	<p>aparecem. Se não se convoca esse pai e essa mãe, esse responsável da criança na escola, ele não aparece, e ainda algumas vezes, mesmo convocando, eles não aparecem. Um exemplo é que o maior número de pais que eu consegui reunir numa reunião neste ano foi de 10. Eu acho isso muito pouco.</p>
--	--

Aprendizagem instrumental: interação com o conhecimento

Elementos transformadores	Elementos osbstulizadores
<p>12 – Acredito que o grupo interativo vai ajudar a melhorar o ritmo de aprendizagem das crianças. Espero que por meio do grupo interativo, eles possam ficar mais ágeis, mais espertos, que produzam mais, que ganhem mais velocidade em realizar as atividades.</p> <p>§19 – Tem o caso de uma aluna que a mãe nunca vem à escola porque ela não pode. Ela não pode, mas manda a filha de 16 anos para conversar com a professora para saber do rendimento da irmã mais nova. Eu só não deixo ela assinar o boletim porque é menor de idade, mas ela participa sempre das reuniões de pais. Essa aluna que a mãe nunca pode comparecer nas reuniões se sai muito bem na escola. A mãe nunca vem, mas olha o caderno da filha todos os dias e assina. Essa é a forma que a mãe se faz apresentar. Ela não vem na</p>	<p>§12 – Com relação à aprendizagem, considero essa turma um pouco lenta.</p> <p>§18 – Não acredito que os pais não vão à escola por total desinteresse por seus filhos ou porque não querem, não é só isso, porém só sei que isso interfere e muito na aprendizagem escolar das crianças.</p> <p>§20 – Um dia, essa mesma aluna passou muito mal na escola e a secretária telefonou para avisar a mãe para vir buscar a criança na escola. Mas quem veio buscar a aluna foi a irmã de 16 anos. Conversei com a garota e disse que para dizer para a mãe que precisava levar sua irmã ao médico, porque estava muito mal. A garota respondeu que não dava, porque a mãe estava trabalhando, a mãe estava catando laranja. Esta mãe trabalha o dia inteiro no campo e volta para a casa só à</p>

<p>escola, mas manda a filha mais velha, manda bilhete, olha o caderno e assina todos os dias. Essa é a forma que a mãe tem de acompanhar o desempenho de sua filha na escola.</p> <p>§20 – É uma vida difícil para essa mãe, para essa família. Mas mesmo assim ela se preocupa com a menina na escola. Apesar de tudo ela está presente na vida dessa menina.</p> <p>§21 – Logo quando comecei a trabalhar com a atividade de grupo interativo, já senti a diferença na turma. Pude perceber que os alunos ficaram mais rápidos ao realizar uma determinada atividade. Notei que as atividades propostas por meio dos grupos interativos acelerou a aprendizagem dos alunos. Os grupos interativos contribuem para a fixação dos conteúdos já aprendidos anteriormente.</p> <p>§22 – Eu acho o grupo interativo importante para os alunos. Porque garante a presença de outras pessoas na sala de aula. A presença de mais pessoas possibilita uma certa diversidade na sala.</p> <p>Sai de cena a idéia de que só a professora ensina, assim as crianças aprendem novas coisas com novas pessoas, porque cada uma tem uma maneira, uma linguagem, um jeito diferente de ensinar.</p> <p>§24 – O que vi como bom resultado é que o espaço do grupo interativo tem possibilitado maior fixação dos conteúdos para as crianças. O grupo interativo está sendo muito valioso com relação a esse aspecto.</p>	<p>noite.</p> <p>§24 – Com relação à velocidade da aprendizagem dos alunos, isso não melhorou muito. Eu continuo achando que o ritmo da aprendizagem das crianças ainda está um pouco lento. No que se refere à aceleração da aprendizagem nessa turma, o trabalho de grupo interativo está contribuindo muito pouco.</p> <p>§25 – Uma dificuldade que eu vejo é a questão de pensar as atividades do grupo interativo seguindo um mesmo tema. Nem sempre eu consigo trabalhar com temas no grupo interativo, porque me preocupo mais com as diferenças de aprendizagem de cada criança. Tento propor atividades diferentes, com temas diferentes, no intuito de contemplar as diferenças de níveis de aprendizagem presente na sala. Minha maior preocupação é fazer com que todos estejam em um mesmo nível, é conseguir sanar as dificuldades de aprendizagem existentes nos alunos</p> <p>§28 – Com relação à educação no Brasil, penso que o sistema muitas vezes danifica a educação, por se querer garantir metas, índices e números, muita coisa não é vista, considerada ou trabalhada. Entendo que, por se querer atingir um determinado índice ou meta, a educação é prejudicada. Por se querer mostrar números, por exemplo, o caso da repetência, dizendo que não existe problemas no ensino, que as crianças não estão sendo aprovadas, isso faz o grau de exigência cair, em virtude da não repetência.</p> <p>§30 – O aluno que ingressa na quinta série ou na sexta série e que sabe que não vai ser reprovado, aprendendo ou não, até a oitava série, tem seu comprometimento bastante reduzido. O comprometimento</p>
---	--

	<p>com a aprendizagem desse aluno caiu muito, pois ele sabe que o professor vai ter que promovê-lo para a série seguinte. Esses alunos não tem uma maturidade, um entendimento para saber que eles precisam estudar, não pela nota, mas para adquirir conhecimentos necessários para um futuro próximo.</p>
--	---

Sugestões de melhoria	
Sugestões implícitas	Sugestões explícitas
<p>§17. Os responsáveis de determinadas crianças que procuram saber, que mandam bilhete, que aparecem na escola nos dias de reunião ou atendimento para os familiares, é bem diferente. Percebo que as crianças desses familiares progredem muito mais do que os demais.</p> <p>§29 O educando não pode ser olhado apenas como um número, mas sim o seu desenvolvimento como um todo. A aprendizagem do aluno não pode ser medida apenas por uma nota, porém é preciso saber avaliar o seu desempenho para saber o que ele está aprendendo e o que não está aprendendo.</p> <p>§31 – A Educação possui responsabilidade distribuída, ou seja, a responsabilidade é do sistema de ensino (governo, políticas públicas), é do professor, é do aluno, e também dos familiares.</p>	<p>§17. Acredito que o acompanhamento desses pais/responsáveis, o estar junto da criança, o se importar pelo que a criança está fazendo, aprendendo no espaço escolar, é um grande diferencial do desempenho do comportamento da criança em sala de aula.</p> <p>§26. Considerando que o vínculo e a confiança que as crianças estabelecem com as pessoas voluntárias do grupo interativo, penso que as pessoas envolvidas com os grupos interativos devessem tentar garantir que os voluntários fossem os mesmos pelo menos durante um semestre. Acredito que isso poderia contribuir muito mais para o desenvolvimento das crianças, não só da aprendizagem escolar, mas também pra outras aprendizagens.</p>

APÊNDICE H

Grupo Discussão: crianças – (4 Série – Profa. Ana)

Tema 1. Aprendizagem de Convívio: interação social (alunos/as)

Alunos Professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<p>§1. No grupo interativo quando a gente não sabe alguma coisa os voluntários ensinam.</p> <p>§2. O grupo interativo é muito bom porque a gente trabalha em grupo e um ajuda o outro</p> <p>§3. A gente aprende a ser educado, um aprende a ensinar o outro... aprende a respeitar o colega, a não brigar, a não rir do outro quando tem dificuldade na lição, porque errar todo mundo erra e se a gente rir isso não ajuda... isso é falta de respeito.</p> <p>§3. As voluntárias a gente aprende a ser educado, a ensinar o outro, a respeitar o colega.</p> <p>§5. A gente precisa tratar bem essas pessoas, porque essas pessoas tratam bem a gente. As pessoas voluntárias são educadas com os alunos.</p> <p>§6. Eles ensinam a lição, mas junto ensinam educação... os voluntários tem paciência com os alunos. Explicam muitas vezes até a gente entender...</p> <p>§7. Cada voluntário ensina de um jeito diferente...</p> <p>§7. A gente gosta dos voluntários porque eles ajudam a fazer as atividades e porque eles querem que os alunos sejam mais inteligentes.</p>	<p>§8. Às vezes tem problema...quando alguém ri do outro quando está lendo, ou quando tem briga, fofoca...</p>

Tema 2. Aprendizagem Instrumental: interação com o conhecimento (alunos/as)

Alunos Professora Ana	
Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<p>§1. O grupo interativo é uma coisa boa porque quando a gente não sabe certas coisas os voluntários ensinam pra gente. Um vai ajudando o outro a aprender até conseguir.</p> <p>§2. A gente aprende matemática (continhas de dividir, continhas de multiplicação com dois números), português (ler e escrever), história (Tiradentes).</p> <p>§3. No grupo interativo um ajuda o outro aprender mais.</p> <p>§6. Os voluntários/as ensinam as atividades, os conteúdos. Quando a gente faz uma atividade errada eles pedem para a gente apagar, eles explicam... faz de novo com a gente para a gente aprender.</p> <p>§12. A gente aprende matemática: contas de dividir com dois números na chave, problemas, português: treina a leitura....</p> <p>4. Com os voluntários em sala os alunos/as aprendem mais: contas, treinar a leitura, problemas etc.</p> <p>5. A professora retoma as atividades que não foram concluídas; todos aprendem mais.</p> <p>6. Favorece uma maior interação com o conhecimento; desperta o interesse de aprender.</p> <p>§11. Os colegas se ajudam. Um ensina para o outro quando. Quando um não sabe o outro ensina.</p>	<p>§15. Às vezes é difícil aprender, mesmo quando a gente tem vontade...</p> <p>§18. Ainda existe barulho durante os grupos interativos: alguns alunos conversam e fazem brincadeiras... isso atrapalha...</p>

Sugestões de melhoria para os G.I. (alunos Ana)	
Sugestões implícitas	Sugestões explícitas
<p>§4. Para colhermos respeito temos que plantar respeito.</p> <p>§13. A gente precisa aprender bastante na escola porque mais tarde quando a gente for trabalhar a gente vai precisar saber as coisas e se a gente não souber a gente é mandado embora...</p> <p>§16. Não adianta fazer rápido. Tem que fazer e saber o que está fazendo para poder aprender.</p> <p>§17. Se a gente tivesse mais tempo para fazer as atividades no grupo a gente conseguia terminar o que está na folha. Se os colegas se ajudassem mais daria tempo de ajudar o outro a terminar mais rápido.</p>	<p>§5. É preciso respeitar a professora, porque ela nos ensina.</p> <p>§10. A gente precisa ser mais educado e não fazer certos tipos de coisas(...) Por meio da conversa, falando sempre para quem descumpre os combinados, com quem não respeita o colega, isso ensinaria o aluno a melhorar o comportamento com as pessoas.. ia melhorar (...) (GD –A4ªS:§10).</p> <p>§11. Todos nós podemos ajudar o outro a ter educação. Para ajudar o outro é preciso ter paciência e querer ajudar.</p> <p>§15.Quando a professora está ensinando, precisa prestar atenção, não conversar, responder quando ela pergunta...</p> <p>§17.A professora poderia fazer uma atividade mais curta ... aí dava para conseguir fazer tudo...dava para terminar...</p> <p>§19. Quando termina o grupo interativo os voluntários poderiam perguntar para os alunos o que a gente entendeu... No final do grupo interativo os voluntários poderiam conversar mais com a gente...</p>

APÊNDICE I

Síntese dados do Grupo de Discussão: Voluntária (Joana)

Elementos Transformadores	Elementos Obstaculizadores
<p>§10. O que achei interessante no grupo interativo é a forma como as crianças recebem as pessoas voluntárias, pois as crianças sempre fazem a festa dizendo: “oi, que bom que você veio”! Para mim foi bom ter começado a participar do grupo interativo porque também pude conhecer pessoas novas.</p> <p>§11. Acho muito importante a folha resposta porque quando estou com dúvida sobre a resposta eu olho na folha de respostas e confirmo se está certo ou errado àquele resultado.</p> <p>§13. Quando percebo que alguma criança está com dificuldade, vou até ela e tento fazer junto com ela a atividade. Conforme as crianças vão pedindo ajuda, vou passando pelas mesas, atendendo cada uma individualmente e explico novamente a atividade. Conforme as crianças vão terminando, vou pedindo para que elas ajudem o colega que ainda não terminou.</p> <p>§13.As crianças colaboram com o trabalho.</p> <p>§16. O grupo interativo é algo interessante e importante porque possibilita outras pessoas da comunidade a ter uma participação na escola. Isso para os alunos é algo muito bom, pois serve para que os alunos vejam que as pessoas da comunidade também se preocupam com a aprendizagem deles e por isso participam.</p>	<p>§14. Existem alguns problemas, algumas crianças que atrapalham um pouco, porém a maioria colabora, um ajuda o outro.</p> <p>§15.Percebi que uma das alunas tem necessidades especiais e que isso se torna uma dificuldade no grupo interativo porque ela não consegue realizar as atividades propostas para a série. Percebi que a aluna fica perdida durante as atividades e muitas vezes se irrita porque não dá conta de fazer o que se pede. Por mais que eu explique, a aluna tem dificuldade de entender.</p> <p>22.§Falam que o tempo é curto diante das necessidades das crianças em resolver as atividades propostas.</p>

Sugestões de Melhoria para os G.I.

Sugestões implícitas	Sugestões Explícitas
<p>§19. Se o grupo interativo acontecesse mais vezes por semana. As crianças aprenderiam mais e ajudaria ainda mais no trabalho da professora. O tempo é curto diante das necessidades das crianças em resolver as atividades propostas.</p> <p>§19.Se o grupo interativo acontecesse mais vezes por semana. As crianças aprenderiam mais e ajudaria ainda mais no trabalho da professora.</p> <p>§18. A aprendizagem não depende só de uma boa educação, acho que depende também da convivência das outras pessoas fora da escola. Para a aprendizagem das crianças é muito importante elas convivem com pessoas diferentes, de outros lugares.</p>	<p>§21.A professora poderia pensar em preparar uma atividade na folha, na qual a aluna conseguisse realizar. Propor atividades que ajude a aluna aprender. Mas esta atividade não poderia ser separada da folha das demais crianças, porque na senão a aluna ficaria triste, ela ia se sentir discriminada, inferior as demais crianças.</p> <p>§22.A professora tem que pensar em uma atividade que dê conta de atender as diferentes necessidades dos alunos. Sempre pensando no tempo. Porque se a atividade for muito grande, o tempo precisa ser maior.</p> <p>§23.Nós voluntárias precisávamos ter um acompanhamento. Só uma formação não adianta. Seria importante se as pessoas voluntárias pudessem se reunir entre os voluntários com alguma pessoa da escola... dos grupos interativos para discutir coisas, trocar idéias sobre o trabalho. Poderia ter pelo menos uma vez no mês um encontro de formação para as pessoas que já são voluntárias assim como as novas pessoas que estão começando a ser. Isso poderia ajudar ainda mais as crianças e o trabalho da professora, ia melhorar o trabalho e a gente poderia fazer mais amizade.</p>

ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - UFSCar

Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propp@power.ufscar.br - <http://www.propp.ufscar.br/>

CAAE 0133.0.135.000-08

Título do Projeto: Grupos Interativos: uma proposta educativa

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Eglen Silva Pipi Rodrigues, Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello (orientadora)

Parecer Nº. 440/2008

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

Folha de Rosto: adequada

Objetivos: Identificar, analisar e discutir as potencialidades da interação entre diferentes agentes educativos na escola, visando à máxima aprendizagem escolar de todos que a freqüentam.

Justificativa: Potencializar a aprendizagem das crianças através de um processo educativo mais democrático.

Sujeitos da Pesquisa: duas turmas das séries iniciais do ensino fundamental - uma sala de 3ª série (vespertina) e uma sala de 4ª série (matutina) de uma escola pública municipal da cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Trata-se de meninos e meninas, cuja faixa etária varia entre 9-12 anos. As professoras dessas séries, bem como as pessoas voluntárias da atividade de Grupo Interativo.

Metodologia: A participação dos sujeitos nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.

Local: escola pública municipal da cidade de São Carlos, no estado de São Paulo.

Riscos e Benefícios: os riscos para o participante não seriam apenas cansaço, mas também tensão e stress, e para alguns até constrangimento, devido à exposição em público.

Orçamento: faltou explicitar quais serão os recursos materiais necessários para a realização da pesquisa, bem como a forma encontrada para suprir estas necessidades, como, por exemplo, o uso de recursos da própria universidade.

TCLE: adequado.

Cronograma: adequado.

Currículos: faltou o curriculum vitae da orientadora.

Observações: a declaração é desnecessária.




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luis, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

Também é recomendável separar "Referencial Teórico" de "Metodologia".

3. Conclusão:
Projeto aprovado

São Carlos, 28 de outubro de 2008.


Prof. Dra. Cristina Raiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “GRUPOS INTERATIVOS: UMA PROPOSTA EDUCATIVA”, desenvolvida pela doutoranda Eglén Silvia Pipi Rodrigues, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, tendo como orientadora a professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello, docente do referido programa e instituição. Tal projeto foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos e pelo corpo docente e administrativo da EMEB “Janete Maria Martinelli Lia”. Vale ressaltar que a pesquisa, atualmente, possui financiamento da CAPES.
2. Você foi selecionado/a por pertencer à sala de aula da professora que demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
5. A pesquisa busca investigar como os processos de interação propiciados pela prática de grupos interativos contribuem para as aprendizagens dos sujeitos que neles participam.
6. Os procedimentos metodológicos envolvem: relatos comunicativos, grupos de discussão comunicativos e observação comunicativa em sala de aula.
7. Os objetivos propostos são:
 - Analisar os processos de interação existentes nas práticas de Grupos Interativos, em turmas das séries iniciais do ensino fundamental sob a ótica de professores(as), de estudantes e voluntários(as);
 - Verificar as potencialidades de interação e diálogo entre diferentes agentes educativos na escola visando a máxima aprendizagem escolar de todos(as) que a frequentam;
 - Identificar e analisar as aprendizagens adquiridas pelas pessoas envolvidas (alunos, professores e voluntariado) por meio dos processos interativos dos Grupos Interativos.

8. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em relatos comunicativos individuais, participar dos grupos de discussão comunicativo, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora.
9. Os riscos relacionados com sua participação são: cansaço em função das situações de relato comunicativo individual e grupos de discussão comunicativo e das situações de observação.
10. Os benefícios relacionados com a sua participação são: espaço para expressar suas necessidades de ensino e de aprendizagem, bem como de vida escolar, e para pensar uma educação escolar pública e de qualidade para todos(as).
11. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.
12. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).
13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eglen Silvia Pípi Rodrigues
Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino.
Telefones para contato: (16) 3371-4676 ou (16) 9714-8578

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br**

Local e data

São Carlos, _____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do pai, mãe ou responsável legal pela criança.