



**E**ste livro trata de alguns aspectos essenciais das mudanças em curso na educação, tanto no que diz respeito à compreensão do processo de ensino quanto à compreensão do processo de aprendizagem, vistos sob a ótica construtivista.

Aqui o leitor encontrará uma série de reflexões que iluminam os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. Mostrando como observar uma situação em sala de aula e como interpretar as ações das crianças e do professor com um alto grau de profundidade, a Autora desenha o perfil de um novo professor. Aquele que reflete enquanto age pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas dadas pelos alunos e se corrigir. Em outras palavras, um professor que é sujeito de sua ação profissional.

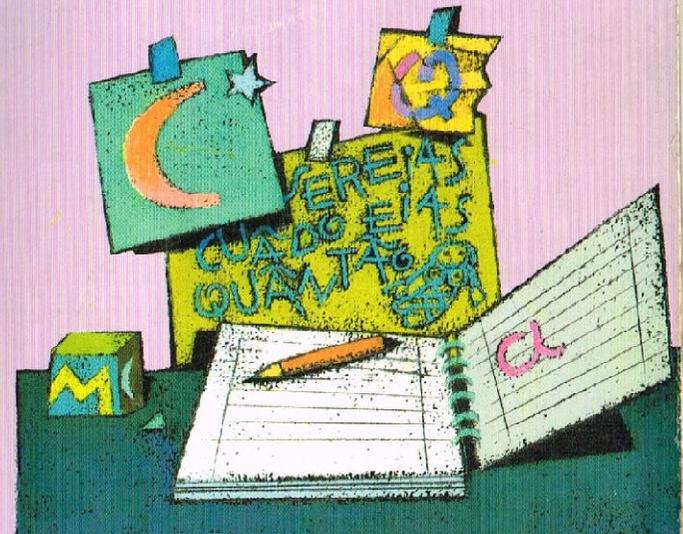
**Telma Weisz** é consultora em projetos educacionais. Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e é Autora da série de vídeos *Por trás das Letras*.

O diálogo entre o ensino e a aprendizagem  
Telma Weisz

*Palavra de Professor*

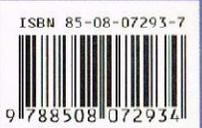
# O diálogo entre o ensino e a aprendizagem

**Telma Weisz**  
com Ana Sanchez



*Palavra de Professor*

Coordenação  
Ana Rosa Abreu



## Como fazer o conhecimento do aluno avançar

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagem para os alunos. Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar

alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

É certo que nem sempre é possível organizar as atividades escolares considerando simultaneamente esses quatro pressupostos pedagógicos. Isso é algo que depende muito do tipo de conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos didáticos que orientam a atividade proposta. Mas os princípios acima apontam uma direção, e é esta direção que convém não perder de vista.

**Alunos põem em jogo tudo o que sabem, têm problemas a resolver e decisões a tomar**

Juntos, os dois primeiros pressupostos formam o pano de fundo de uma proposta didática baseada na concepção de aprendizagem como construção. Nesse sentido, "pôr em jogo" o conhecimento que se tem não significa simplesmente usá-lo, mas arriscar-se: o aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto. Ao falar em "problemas a resolver" não se está pensando em problemas matemáticos nem em perguntas para as quais se deve encontrar respostas. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica

uma proposta de ensino baseada na idéia de que se aprende resolvendo problemas.

Construir situações que se orientem por esses pressupostos exige do professor competência para estabelecer os desafios adequados para seus alunos, que são os que ficam na interseção entre o difícil e o possível. Se a proposta é difícil demais e impossível de realizar, o desafio não se instaura para o aprendiz, pois o que está posto é um problema insolúvel no momento. Se a proposta é possível mas fácil demais, não há sequer desafio colocado. Portanto, o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis.

Para que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, a escola precisa autorizá-lo e incentivá-lo a acionar seus conhecimentos e experiências anteriores fazendo uso deles nas atividades escolares. Essa autorização não pode ser apenas verbalizada pelo professor: é importante que ele prepare as atividades de maneira que isso seja de fato requisitado.

Certa vez, uma professora que iniciava um trabalho sobre os pólos com seus alunos perguntou a eles o que sabiam sobre os pingüins. Foi um alvoroço, mas um menino que tinha se mudado para aquela escola naquele ano não falou nada. A professora então se dirigiu a ele e perguntou:

"João, você conhece pingüim?"

"Sim."

"Então o que sabe sobre ele?"

"Nada."

"Como, nada? Algo você deve saber: como ele é, em que tipo de lugar ele mora."

"É que a minha professora não deu pingüim no ano passado."

"Não tem importância, aqui ninguém ainda estudou isso na escola, mas a gente aprende muitas coisas fora da escola."

"Eu não, só o que eu sei é o que eu vi nos programas da TV Cultura e nos desenhos."

A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem. Esses, ou quaisquer conhecimentos que tenham, não são necessariamente conscientes, sistematizados ou corretos do ponto de vista adulto. Mas é certo que eles “estão em jogo” quando se aprende na escola, principalmente quando as propostas de ensino são planejadas para que assim seja.

Se em uma situação de aprendizagem da multiplicação, por exemplo, o professor tem como objetivo que seus alunos façam uso dos saberes que possuem e que realizem operações de forma mais econômica — como no jogo de dados, citado anteriormente —, deve propor atividades em que essas operações vão se tornando mais complexas, levando-os, de fato, a pôr em uso o que sabem, ao mesmo tempo que observam outras formas de resolução que não as próprias. O professor pode agrupar os alunos em duplas para participarem de um jogo como o descrito a seguir, de maneira que fiquem juntos um aluno que realiza a operação utilizando procedimentos mais econômicos e outro que não. Jogos que colocam em questão a agilidade na resolução dos cálculos requerem, dos que usam estratégias pouco avançadas, um esforço para aprender outras mais rápidas, que permitam ganhar tempo.

### **Jogo de caixa de fósforos**

*Material: 9 (ou 10) caixinhas de fósforos e palitos.*

*Participantes: 2 alunos ou 2 grupos.*

*Regras: o jogo envolve dois jogadores. Cada um deve pôr a mesma quantidade de palitos em cada caixinha. Pode usar 2, 3, 4, até 9 caixinhas, e só pode colocar até 9 palitos de fósforo em cada uma. Deve preparar escondido a jogada que será proposta ao oponente e colocar os palitos nas caixinhas para que ele diga quantos existem no total — esse é o problema que a ele é colocado. Um deles pega, por exemplo, 4 caixinhas e põe 5 palitos em cada. O oponente terá de dizer quan-*

*tos palitos há ao todo sem tirar os palitos das caixas para contar. Quem acertar ganha 1 ponto.*

*Pontos: ganha pontos quem conseguir dar a resposta correta. Se o que está na posição de dar a resposta errar, o que propôs o desafio deve saber a resposta, caso contrário perde um ponto.*

*Vencedor: ganha o jogo aquele que tiver mais pontos no final de 10 rodadas (ou outra quantidade que se combine previamente).*

Um dos aspectos interessantes desse jogo é que o parceiro que propõe o desafio tem sempre de saber o resultado, porque se não souber e tiver de conferir o outro vai ver, já que estão de frente um para o outro. Geralmente, as crianças começam propondo cálculos com números baixos: duas caixinhas com 3 palitos cada uma, 3 caixinhas com 2 palitos cada. À medida que vão se soltando, propõem coisas cada vez mais complexas. Adoram 9 vezes 9 ou 8 vezes 8. Uma das descobertas que fazem é que, assim como os dobros, os “quadrados” têm que ser memorizados, para facilitar. E começam a construir estratégias de multiplicação: 9 caixinhas com 9 palitos é o mesmo que 10 caixinhas com 9 palitos, menos 9 palitos; 8 caixinhas com 9 é igual a 81 (que já sabe de cor), menos 9. Dessa forma, as crianças vão compreendendo as propriedades da multiplicação e, conseqüentemente, ampliando seus conhecimentos matemáticos.

No entanto, o fato de se tratar de um jogo não garante, em si, que a situação de aprendizagem seja interessante: existem jogos que são extremamente enfadonhos, outros que não desafiam, por serem muito fáceis ou muito difíceis. A vantagem que um jogo do tipo descrito acima apresenta para quem está aprendendo multiplicação é o fato de configurar uma situação em que a agilidade no uso do tempo de resolução é um fator importante: o jogo fica mais interessante se as estratégias forem rápidas. Isso vai fazendo com que a tabuada seja aprendida de forma inteligente. A limitação do tempo — que é sempre uma variável em qualquer atividade humana — é importante na construção de

estratégias aritméticas mais avançadas. Quando se restringe o tempo, as estratégias têm de se tornar mais econômicas, e isso, por sua vez, exige um aprofundamento em relação à natureza da operação que está sendo realizada e às suas propriedades.

Em qualquer área de conhecimento é possível organizar atividades que representem problemas para os alunos e que demandem o uso do que sabem para encontrar soluções possíveis.

Voltando aos princípios: quando dizemos que os alunos devem ter problemas a resolver e decisões a tomar *em função do que se propõem produzir*, estamos nos referindo a uma questão de natureza ideológica, que tem enormes consequências de natureza pedagógica (e vice-versa). Não adianta lamentar que a maioria dos alunos tenha como único objetivo em sua vida escolar tirar boas notas e passar de ano, pois é a escola quem lhes ensina isso. Ensina em atos, quando propõe tarefas cujo sentido escapa à criança e, frequentemente, ao próprio professor. É fundamental que os professores que têm compromisso político compreendam que é a alienação que educa para a alienação. Quando falo de tarefas cujo sentido escapa à criança, não estou me referindo a tarefas chatas, cansativas, e não estou propondo que se transforme a escola num parque de diversões. Aprender envolve esforço, investimento, e é justamente por isso que em cada atividade os alunos devem ter objetivos imediatos de realização para os quais dirigir o esforço de equacionar problemas e tomar decisões. Estes objetivos não precisam emergir do seu interesse nem devem ser decididos por eles. Propostos pelo professor, constituem parte da própria estrutura da atividade, de tal forma que os alunos possam apropriar-se tanto dos objetivos quanto do produto do seu trabalho.

Vou dar um exemplo. A produção de texto, ou, como é mais conhecida, a redação, é uma atividade presente em qualquer tipo de proposta pedagógica. O que varia é o momento em que se considera a criança apta a redigir textos.

A discussão sobre se é necessário escrever convencionalmente ou não para começar a produzir textos envolve questões tanto do campo da lingüística (o que é um texto) quanto do campo da pedagogia (é necessário aprender para poder redigir ou é necessário redigir para poder aprender?). Mas nossa questão nesse momento não é essa, e sim o sentido do ato de redigir para o aluno.

Creio que ninguém discordaria que escrever para que o texto seja lido é completamente diferente de escrever para que ele seja corrigido. São dois sentidos distintos que transformam o que aparentemente é a mesma atividade, a redação, em duas atividades completamente diferentes. A própria correção, como uma outra atividade, ganha sentido quando é tratada como um esforço de buscar maior legibilidade e permite ao aluno compreender que é necessário escrever dentro de padrões convencionais, não para agradar ao professor, e sim para que o texto possa ser lido com facilidade.

#### ***A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível***

Informação é tudo o que de fato "acrescenta". Livros e outros materiais escritos informam, a intervenção do professor informa, a observação de como um colega resolve uma situação-problema informa, as dúvidas informam, as dificuldades informam, o próprio objeto que os alunos se debatem para aprender, informa.

O conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. Quando observa como os outros a resolvem e tenta entender a solução que os outros dão. Isso é o que justifica a exigência pedagógica de garantir a máxima circulação de informação possível na classe. Significa permitir que as perguntas circulem e as respostas também, e que cada aluno faça com isso — que é informação — o que lhe é possível em cada momento. Para promover a circulação de informações é preciso que o professor aceite que seu papel é o de

um planejador de intervenções que favoreçam a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento. E que abra mão da posição de ser o único informante da classe — posição muitas vezes adotada não por autoritarismo, mas para evitar que os alunos errem, pois, quando trocam livremente informações, expõem uns para os outros suas hipóteses, muitas vezes erradas. A preocupação em evitar o contato do aluno com a resposta errada é uma marca do modelo empirista de ensino e está relacionada à idéia de que ela vai se fixar em sua memória.

As crianças freqüentemente reproduzem o padrão de comportamento que os adultos têm com elas. Numa classe onde o respeito intelectual com o processo de aprendizagem dos alunos é baixo, é comum eles se vangloriarem dos seus saberes, gozarem e humilharem os outros quando dão respostas inadequadas. Numa classe onde o professor cultiva a cooperação e o respeito intelectual, eles costumam fazer o mesmo com os colegas. Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza — e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as idéias, e dessa forma seu conhecimento avança.

Num ambiente de respeito e solidariedade, os alunos aprendem a dar as informações que julgam importantes para o colega. Em uma sala de aula onde essa prática é adotada, não é raro vê-los oferecendo informações parciais uns para os outros e escutar diálogos do tipo: "Agora pensa para ver se você descobriu", "Repare bem que você encontra a resposta". É comum, também, ver uma criança perguntando coisas do tipo: "Com que letra começa padaria?" e tendo como resposta "É com a mesma letra do nome do Paulo" — uma resposta bastante diferente de "Dá aqui que eu faço

um p para você", ou "Não está vendo que é o p?" E há, é claro, a possibilidade de o aluno que perguntou ouvir de seu colega: "Padaria? começa com a" — e se dar por satisfeito. O medo de que eles aprendam errado, numa hora dessas, faz com que muitos professores recuem e bloqueiem a circulação de informação.

Uma classe é, de certa forma, uma microssociedade. E o professor estabelece o seu modo de funcionamento, muito menos por ter montado um decálogo na parede — o que é muito interessante, desde que seja discutido com os alunos —, mas, principalmente, por passar, através de seus próprios atos, quais as atitudes que devem ser valorizadas, quais não, que formas de relação são bem aceitas, quais não. A classe incorpora isso tudo porque o professor está no comando e é referência.

Os alunos muitas vezes discutem, defendem suas opiniões. E a atitude diante do que consideram um não-saber do outro tem a ver muito, também, com o temperamento de cada um. Há crianças que não discutem, mas não arredam pé, outras até discutem, mas acabam cedendo. A questão central não é haver ou não discussão, mas sim que cada um consiga formular o seu argumento a favor ou contra uma dada questão. Aprende-se muito quando se está exposto a uma argumentação, e mais ainda quando se tem que defender um ponto de vista. O esforço de comunicar uma idéia sempre faz avançar a compreensão e é altamente produtivo do ponto de vista da aprendizagem.

A interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem.

### **O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real**

Ao longo deste século, foram sendo criadas práticas que se instalaram tão fortemente no senso comum a ponto de imaginarmos que sempre existiram, que tudo sempre foi

assim. A idéia de que para aprender na escola era necessário que os materiais fossem produzidos especialmente para esse uso escolar criou uma espécie de muro que não deixava entrar na escola nada que fosse do mundo externo. No livro *Psicanálise da alfabetização*, Bruno Bethelheim mostra, por exemplo, como aconteceu uma involução dos textos, através dos anos, para ensinar a ler em inglês. Em nome de facilitar a aprendizagem, inventaram-se escritos que apresentam a leitura como uma atividade esvaziada de qualquer sentido.

No Brasil, esses escritos também constituíram uma marca registrada, principalmente da escolaridade inicial. Isso não quer dizer que a descaracterização dos conteúdos seja privilégio das primeiras séries. Mais adiante se pode encontrar uma outra invenção da escola: a redação escolar, um gênero que não existe em nenhum outro lugar além da escola. Trata-se, em geral, de um texto sem destinatário, que nunca será lido de fato, a não ser pelo professor, com o objetivo exclusivo de corrigi-lo.

E não é apenas o ensino da língua portuguesa que está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola. As demais áreas também possuem suas invenções específicas, todas elas.

Quando um aluno, como os que eu tinha em 1962, trabalha como vendedor na rua e não consegue resolver problemas matemáticos simples na escola, é de se pensar o que foi feito do ensino da matemática que a torna algo tão pouco familiar. Claro que a questão que se coloca para os alunos que vão bem nas contas "de rua" são diferentes: na escola se aprende a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Mas não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida e sobrepor a escolarização a ela.

Toda ciência ou prática social, quando se converte em objeto de ensino escolar, acaba inevitavelmente sofrendo modificações. A arte é diferente da Educação Artística, o espor-

te é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências e assim por diante. Mas é preciso cuidado para não produzir invenções pretensamente facilitadoras que acabam tendo existência própria. Cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos.

No momento em que compreendemos que não é preciso simplificar tudo o que se oferece aos alunos, que eles podem enfrentar objetos de conhecimento complexos — desde que o professor respeite e apóie a forma como vão penetrando esta complexidade —, também passamos a poder abrir a escola para o mundo e fazer dela um ponto de partida da aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada.

O depoimento abaixo é fruto da reflexão de uma professora que estudou comigo por alguns anos. Mais do que mostrar como se pode converter em prática os pressupostos didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem, ele revela o poder do compromisso de uma profissional preocupada de fato com a qualidade do ensino que oferece a seus alunos.

*Há alguns anos tenho trabalhado com séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.*

*Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para "homogeneizá-los". Meu sonho era uma classe homogênea — como se isso fosse possível!*

*Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e que, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber*

*propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.*

*Passei a ser também uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo, e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos "mais parecidos".*

*Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita — ortografia, segmentação de palavras, pontuação, etc. — e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem defendia a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto!*

*Após uma avaliação diagnóstica inicial, algumas questões se colocaram para mim:*

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?*
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo "um faz e os outros copiam"?*
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras? Aquelas, como sempre diz a Telma, possíveis e difíceis ao mesmo tempo?*

*Como se vê, eram muitos os desafios. A questão era saber se, embora difíceis, eu conseguiria superá-los.*

*Tinha algumas idéias essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranqüilizar em relação ao que propor todo dia na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto e que trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo professor. Sabia que, apesar de as atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea as situações de cooperação entre os alunos são as mais produtivas quando o critério de agrupamento<sup>8</sup>, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo — por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente que textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em que situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais delas isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, nem que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha.*

*O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando no trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.*

*Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam como professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com outros professores, pensei muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje,*

<sup>8</sup> Critérios de agrupamento: se o trabalho vai ser feito individualmente ou em dupla, trio, etc. Se os alunos serão agrupados pela semelhança ou pela diferença entre seus saberes. Em resumo: quem trabalha com quem.

*e sei que vai ser sempre assim. Dessa maneira fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para todos, procurando definir o critério de agrupamento dos alunos segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.*

*Passei a adotar uma organização didática do trabalho do seguinte tipo:*

- *momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;*
- *momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;*
- *momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.*

*Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado, segundo meus objetivos didáticos.*

*O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno flash com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir. Restringi os exemplos à área de língua portuguesa, a que me sinto mais à vontade para tratar, pois tenho estudado mais sobre o assunto.*

*Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta*

*Um exemplo: a produção coletiva de texto na qual eu era a escriba. Planejavamos coletivamente o texto — um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo.*

*Outra possibilidade — mas nesse caso, individual — era a escrita de textos curtos cujo objetivo didático era a possibili-*

*dade de avaliar como estavam escrevendo. Na verdade qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo — e não são poucas.*

*Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes*

*Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica — nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas e os demais, de produtores do texto.*

*Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo, e os alunos ainda não alfabetizados tinham a tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados, o que exigia o uso de estratégias de leitura).*

*Há muitas outras possibilidades, que eu fui descobrindo ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como o preenchimento de palavras cruzadas era proposta aos alunos já alfabetizados para que a realizassem da forma convencional — portanto, uma situação de escrita em que, no caso, estava em jogo para eles a ortografia (uso de ss, rr, ch, etc.). E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma “cruzadinha” consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham que copiá-la no espaço correspondente — portanto, uma atividade de leitura e cópia, em que o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético.*

*Isso porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da “cruzadinha” não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque — para garantir um nível de desafio adequado — na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras*

e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisarem as letras do meio das palavras para poderem escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra BARCO, o aluno poderia encontrar na lista, por exemplo, BARCO, BRAÇO e BANIIO — todas começadas com B e terminadas com O. Portanto, para descobrir a correta teria de analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria de ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para resolver.

#### Situações diversificadas

Nesse caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização me permitia, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande valia para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não alfabetizados fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo que ajustar o que conheciam de cor ao que sabiam que estava escrito; o outro grupo — de alunos que já liam convencionalmente — lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda não alfabetizados escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos, primeiro individualmente, depois trocando com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham

maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns “monitores”.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis para os alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocam desafios, por serem muito fáceis, e como criar condições favoráveis para que as propostas que não são desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, se mantenham difíceis, mas se tornem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho, pude constatar, gratificada, quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Suas atitudes melhoraram muito, e eles aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários.

Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar nesse momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores<sup>9</sup>. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso o que importa. Tenho certeza de que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

Não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este meu relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano de escola-

<sup>9</sup> No município de São Paulo o 2º ciclo tem início na 4ª série.

*ridade no ensino fundamental sem escrever ainda alfabeticamente — acho que as crianças devem se alfabetizar o quanto antes, e sei que podem fazer isso desde os cinco ou seis anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos — muitas vezes, até mais — as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para sua vida, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.*

*Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nestes anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque “sabe menos”, se tornar alguém imprescindível para o grupo, que “sabe mais”. Mas não é impossível.*

(Marly de Souza Barbosa, 1996, escola municipal)