

SENTIDO E SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM: ENSAIO COLABORATIVO EM SALA DE AULA

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote – Professora - UESPI
Ranuze Maria da Silva Gomes – Aluna do VI Bloco de Pedagogia - UESPI

RESUMO

Este artigo foi construído a partir da intenção de ampliar estudos iniciados no Mestrado em Educação da UFPI na área de Formação de Professores relacionado ao projeto de pesquisa: Formação contínua de professores - sentidos e significados de aprendizagem em contexto de colaboração. A referida pesquisa nos instigou a explorar a visão acerca da aprendizagem escolar, em uma das disciplinas que ministramos atualmente: Psicopedagogia, no VI bloco do curso de Pedagogia na UESPI, Campus Clóvis Moura, em Teresina. Percebemos que embora o foco da questão abordada na literatura como Gómez (2000) e Barbosa (2006) contribua para esclarecer aspectos relacionados à compreensão do que significa aprendizagem em contextos escolarizados, ainda representa lacuna quando se trata em estudar os sentidos que os professores atribuem à aprendizagem, considerando a abordagem do tema em contexto de colaboração. Desta forma, a opção teórico-metodológica recai na abordagem Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski (2001, 2004, 2007) e na Pesquisa Colaborativa com foco na abordagem de Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2006), entre outros. O estudo se caracteriza como subsídio para que os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia percebam a necessidade de promover o processo de reflexão crítica com os professores que atuam nas escolas da rede pública e particular de ensino e com eles próprios, a partir da apresentação dos sentidos de aprendizagem aprontados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Sentido e Significado. Colaboração.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo parte dos questionamentos construídos na vivência como Professora, Coordenadora e Psicopedagoga há quase vinte anos em Instituições da Rede Pública e Particular de Ensino e, atualmente, professora de Ensino Superior. Nos momentos de reflexão em encontros de formação com os professores, observamos que ao serem indagados sobre a aprendizagem de determinados alunos, geralmente, limitam-se apenas a fazer queixas relacionadas aos comportamentos agressivos, apatia, pouca atenção e concentração, entre outros fatores. As manifestações dos professores não focam aspectos relacionados à prática docente ou às reais necessidades desses alunos para aprender ou, ainda, não percebem a necessidade de mobilizar novos saberes e fazeres na sua prática docente.

Não estamos querendo dizer que os aspectos mencionados pelos professores não sejam relevantes e precisem ser considerados no processo de ensinar e aprender, tampouco querendo culpá-los de não buscarem as causas efetivas do insucesso dos

alunos que não conseguem aprender o conteúdo trabalhado pelo professor. Nossa intenção é contribuir com reflexões que auxiliem a compreender melhor essa questão, bem como colaborar com os professores para que eles também possam tornarem-se conscientes do que ocorre na sala de aula.

Os pontos acima são reforçados pelos estudos de autores como Gómez (1998) e Barbosa (2006), que revelam preocupações semelhantes com os sentidos que os professores atribuem à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, embora esses e outros estudos denotem aspectos importantes sobre essa questão, ela ainda apresenta potencial bastante significativo para entendermos os sentidos que os professores atribuem à aprendizagem e de que forma é possível colaborar para que eles possam avançar na compreensão que têm e, conseqüentemente, implementar transformações no modo de agir e proporcionar condições para que a aprendizagem se desenvolva na sala de aula, pois esse é o caminho que consideramos viável: aliar pesquisa e formação, colaborando para que essa questão seja discutida, compartilhada e resolvida.

Nesse sentido, investigar esse tema se justifica ainda pela necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a formação dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia, que em breve estarão atuando como professores e/ou de alguma forma envolvidos com questões relativas ao ensinar e o aprender.

Pretendemos contribuir para que os professores reflitam criticamente sobre os sentidos internalizados sobre a aprendizagem de seus alunos, criando condições para que tenham consciência sobre o que fazem, como fazem e por que fazem. De forma mais específica, o estudo visa ampliar a visão dos alunos do curso de Pedagogia sobre o exercício da colaboração em sala de aula por meio dos sentidos de aprendizagem apontados pelas professoras investigadas.

Assim, consideramos que o processo de formação em contexto de desenvolvimento de sentidos e significados possa contribuir para que as ações de ensinar e aprender sejam compreendidos considerando as necessidades manifestadas pelos professores no contexto real de suas atuações. Nessa perspectiva, recorreremos à afirmação de Marx (2002, p.18) de que “aquilo que os indivíduos são, depende das condições materiais da sua produção”.

O referencial teórico-metodológico recai na abordagem Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski (2001, 2004, 2007) e na Pesquisa Colaborativa com foco na abordagem de Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2006), entre outros. O estudo aqui representa um ensaio de como a colaboração pode ser exercitada em sala de aula, a partir da sondagem

que os(as) alunos(as) do VI bloco de pedagogia da UESPI do Campus Clóvis Moura realizaram com professores (as) da rede pública e particular de ensino de Teresina-PI.

A seguir, tecemos considerações acerca dos sentidos e significados na perspectiva de Vigotski (2001, 2004, 2007) para facilitar compreensão deste estudo.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS - AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

Este estudo se insere no quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), cujo processo de constituição do pensamento tem suas raízes na filosofia monista de Espinosa (1632-1677/1988) sobre a indissociabilidade do pensamento e da ação humana. Nessa perspectiva, partindo do Materialismo Histórico Dialético, consideramos que a cognição e as emoções formam unidade inseparável que depende da atividade do homem, bem como compreendemos que as funções superiores se desenvolvem em um processo sócio-histórico em que cognição e emoção se imbricam, o que requer a mediação da linguagem e a colaboração das interações sociais. Nessa perspectiva, Vigotski (2007) afirma que o homem é um ser social que se desenvolve nas interações que estabelece com os pares em processo dialógico e é mediado pela linguagem.

Vygotski (2001), com base no pensamento de Espinosa e Marx, investigou o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico-cultural, propondo que a formação das funções psíquicas superiores ocorrem com a mediação simbólica e com as interações mantidas nas relações sociais, na inserção cultural e histórica em determinada sociedade.

Aqui é importante destacar a distinção que Vygotski faz entre sentido e significado da palavra "O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa" (2001, p. 125). No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social.

Nesse raciocínio, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo. Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade

mediada por instrumentos e signos. Vigotski (2001) destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação.

Entretanto é necessário ressaltar que o processo de internalização não pode implicar um entendimento de passividade do sujeito. Na internalização há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual, há "uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura" (VIGOTSKI, 2004, p. 30). Esse processo pode ser entendido, pois, como uma atividade mental responsável pelo domínio (que significa uma reconstrução, uma transformação) dos instrumentos de mediação do homem com o mundo.

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque ele lida com formas culturais que precisam ser internalizadas.

As compreensões expostas, ainda em fase de construção, são sínteses que vão se expandir quando novas leituras forem incorporadas a esta pesquisa. Entretanto, esclarecemos que as compreensões de Vigotski (2001) sobre a função mediadora da linguagem e os conceitos de sentido e significado, fundamentos básicos para a compreensão do objeto de estudo que nos propomos investigar, terão tratamento mais aprofundado do que o exposto nesse momento, em virtude também da opção metodológica que fizemos para a condução desta pesquisa, ao qual passamos a expor em seguida.

POR QUE PESQUISA COLABORATIVA?

Este estudo é desenvolvido por meio de pesquisa colaborativa, uma vez que consideramos essa investigação enquanto locus interativo de formação e coprodução de conhecimentos que contribuem para que os professores reflitam criticamente sobre o que fazem e sobre como produzem sentidos que permitem responder às exigências da prática, e ainda como afirma Ibiapina, 2005, p.27:

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores

experimentam e põem à prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação.

De acordo com Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa se caracteriza pela contribuição de professores em processos de investigação cujo objeto de estudo é negociado e passa a ser o foco da análise de todos os partícipes da investigação.

O foco na colaboração do professor no processo de produção da pesquisa cria condições para que haja o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Isso fez com que em vários países, inclusive no Brasil, a pesquisa colaborativa crescesse consideravelmente.

O francês Desgagné (1997) é um dos precursores da pesquisa colaborativa no âmbito internacional. No Brasil, destacamos Magalhães (2007), Romero (1998), Fiorentini (2004), Ibiapina e Ferreira (2005, 2006), Ibiapina (2008), entre outros.

Os pesquisadores acima destacam que pesquisar de forma crítica, reflexiva e colaborativa possibilita que os envolvidos na investigação desenvolvam papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa, principalmente nas etapas de análise de sentidos e significados que guiam a prática docente. Nessa linha de entendimento, tanto pesquisador quanto partícipes se formam profissionalmente e constroem conhecimentos reflexivamente em colaboração. Isso reforça a essencialidade e potencialidade da pesquisa colaborativa que se sustenta no tripé que envolve a coconstrução de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

Na pesquisa colaborativa, a relação da construção do conhecimento com a prática profissional docente acontece quando se leva em consideração o contexto da prática escolar. Nas palavras de Magalhães (2004, p. 75), a pesquisa crítica de colaboração pressupõe que “[...] todos os partícipes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros partícipes e o seu próprio”. Isto quer dizer que, para a construção do conhecimento que contemple teoria e prática, é necessário ouvir e atentar para que o professor compreenda a situação na qual está inserido.

É importante destacar que, para que haja alteração na prática docente, é preciso que o professor se sinta motivado e interessado em fazê-la. Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento de determinada atividade¹ requer um motivo e o envolvimento

volitivo do sujeito. Ele acrescenta que o indivíduo se desenvolve quando dá o salto qualitativo no nível de consciência daquilo que pensa, faz e sente. Nesse sentido é que a pesquisa colaborativa se apresenta com o potencial para criar condições que favoreçam a formação e o desenvolvimento de níveis superiores de consciência dos professores envolvidos e inclusive do pesquisador.

Podemos dizer que o professor colabora quando:

- Insere-se num processo que garante formação, pesquisa e desenvolvimento;
- Promove momentos de reflexão de forma crítica, com compartilhamento de significados;
- Coproduz conhecimentos;
- Supre as necessidades da prática educativa;
- Associa teoria e prática;
- Percebe-se “ator” em contexto;
- Ganha poder no grupo (empoderamento);
- Age de forma volitiva, pelo desejo de transformar a prática e o contexto escolar e social como um todo;

Muitos outros motivos poderiam aprofundar ou exemplificar a pesquisa colaborativa. No entanto, nesse momento a ideia foi de partilhar uma proposta de pesquisa que se traduz em desejo de mudar, por meio do exercício realizado em sala de aula para investigar os sentidos de aprendizagem, objeto de estudo que apresentamos neste estudo por meio de contexto colaborativo.

APRESENTANDO CAMINHOS – ANALISANDO O PERCURSO

A presente pesquisa foi realizada por meio de um questionário proposto na sala de aula e aplicado com diversos professores do ensino fundamental da rede pública e privada de Teresina-PI. O instrumento contém indagações acerca das concepções do aprender e práticas e desses profissionais, que nortearam todo caminho percorrido para efetivação desse trabalho, são elas: 1) Para você o que é aprender?; 2) Como acontecem as primeiras aprendizagens na vida da criança e como se ampliam?; 3) No âmbito escolar, como você analisa o processo de aprendizagem?; 4) No processo de ensinar –

¹ O termo atividade é aqui utilizado segundo o conceito da Teoria da Atividade de Leontiev (1997).

aprender como você percebe sua ação?; 5) Que práticas você utiliza com os seus alunos que apresentam dificuldades e /ou resistência em realizar as atividades escolares?

Diante da análise das respostas colhidas gerou-se um debate que originou várias discussões na sala de aula, na qual nos apoiamos em um texto de Barbosa (2006) para contribuir e esclarecer alguns aspectos relacionados à aprendizagem e assim comparar com as falas dos professores entrevistados.

A primeira percepção foi que muitos professores não utilizam um embasamento teórico ao se expressarem, mas sim o empírico, pois muitas respostas obtêm-se de experiências e percepções sobre as experiências vivenciadas em sala de aula e não de um saber sistematizado, organizado e embasado em alguma teoria. Percebe-se também que as concepções dos professores sobre o aprender decorrem, algumas vezes, da educação tradicional, quando inferem que aprender é reter conhecimentos na memória, ou seja, memorizar os conteúdos. Neste sentido, diante das contribuições de Barbosa (2006) entendemos que aprender vai muito além, pois não se entende aprendizagem sem ensino ou vice-versa, podendo compará-la a uma via de mão dupla, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina.

Nessa perspectiva, foi possível compreender que a aprendizagem ocorre de duas maneiras, a partir de uma “interação direta com o objeto, ou através da mediação de outra pessoa, realizada através de um instrumento simbólico” (BARBOSA, p. 12), podendo assim, ocorrer não somente na escola, mas em diversos âmbitos da sociedade. Nesse contexto, entende-se que a aprendizagem inicia-se desde o nascimento quando entramos em contato com o mundo externo, e através das ações com o mundo e com o objeto vamos desenvolvendo as primeiras aprendizagens que, primeiramente, estão relacionadas com os aspectos afetivos, seguindo por aspectos sociais e culturais.

O aprender também ficou entendido como o ato de rever a própria experiência, adquirindo assim, conhecimentos e habilidades. Diante do exposto, Vigotski (2004, p. 64) nos coloca três momentos de aprendizagem: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. Nesse contexto, o aluno aprende com as experiências pessoais, reage diante delas e elabora novas formas de comportamentos.

Encontramos apoio em Visca (1987) para afirmar que o esquema evolutivo de aprendizagem desenvolve-se em forma de espiral. Todos nós continuamos na vida aprendendo vínculos, revendo valores, aprendendo assistematicamente e, também, sistematicamente, mesmo depois de adultos.

Entende-se, portanto que a aprendizagem se amplia por meio dos conhecimentos adquiridos no nosso cotidiano, ao longo de toda nossa vida, nos diversos segmentos da sociedade e na troca de sensações, emoções e linguagens.

No âmbito escolar o papel do professor é visto em dois sentidos, o de mediador e de facilitador da aprendizagem. Barbosa (2006, P.17) infere que

mediar a ação de aprender no âmbito escolar é a grande tarefa do professor (...) Se temos um aprendiz por inteiro, pluridimensional e uma tarefa educacional que possibilita a interação deste aprendiz com o conhecimento historicamente constituído, para incentivar novas construções, novos saberes, necessitamos conceber os alunos e alunas do atual momento histórico como sujeitos capazes de agir sobre o mundo.

Neste processo, a ação do professor é de extrema importância, pois ele contribui no desenvolvimento de várias habilidades, visto que o bom desempenho do aluno depende da boa qualidade do professor. E para que isso aconteça esse profissional deve procurar melhorar as suas técnicas de ensino no contexto da realidade de seus alunos, para que haja a verdadeira aprendizagem significativa, utilizando assim, estratégias adequadas às dificuldades e procurando ampliar a produção do conhecimento do seu alunado, aproveitando as informações adquiridas das experiências que estes já possuem, complementando-as para que haja a reflexão, discussão, articulação dos conhecimentos com a realidade.

Na análise dos questionários, a partir das discussões em sala de aula, percebemos também que os professores utilizam práticas individualizadas e coletivas com aqueles alunos que apresentam dificuldades e/ou resistência em realizar algumas atividades escolares propostas. Individualizado, no sentido de adequarem as atividades, reservar um tempo ou fazer um estudo dirigido para esse aluno, incentivando-o sempre e levando em conta o que ele já sabe. Coletivo, na acepção de incluí-lo ao grupo sempre que possível.

Enfim, percebemos que os resultados obtidos nesse ensaio colaborativo, sintetizados nas análises acima foram de suma importância para que os alunos do VI bloco de Pedagogia entendessem que os sentidos de aprendizagem apresentados pelas professoras que vivenciam situações de sala de aula, quando apresentados sob lente teórica, amplia a visão inicial que apresentam, pelos significados compartilhados, trazendo novos olhares sobre a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como principal objetivo apresentar proposta inicial de investigação que pretende provocar uma abertura para reflexão acerca do sentido de aprendizagem internalizado pelos professores do Ensino Fundamental, explorado por meio da colaboração com os alunos do VI bloco de Pedagogia nas aulas da disciplina Psicopedagogia.

Como reflexão final, destacamos a importância de criarmos condições para que fenômenos como a aprendizagem sejam estudados em contexto colaborativo, em situações de sala de aula.

Sabemos que os inúmeros cursos de formação atualmente no nosso país não veem apresentando alterações nas práticas pedagógicas, resultados significativos na aprendizagem dos alunos, tampouco transformação na prática dos professores. Isso denota (pois não é possível afirmar sem pesquisar as causas) uma formação que não perpassa o nível da consciência coletiva, de um empreendimento complexo do aprendiz, de atitudes indispensáveis à concretização de ações formativas colaborativas que efetivamente auxiliem professor e pesquisador a valorizar o pensamento do outro em um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo. É esse ambiente o que pretendemos desenvolver quando procuramos ampliar nossa pesquisa.

Acreditamos que este estudo poderá contribuir para provocar diálogos e ampliar a visão da dimensão educativa como mecanismo complexo, no sentido proposto por Edgar Morin, de “pensar a reforma, reformar o pensamento” (MORIN, 2003) das diversas formas de conceber a aprendizagem dos alunos e agir na perspectiva de transformação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat Barbosa. *Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Escola*. 2 ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

DESGAGNÉ, S. *Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa*. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

ESPINOSA. *Tratado Teológico-Político*. Lisboa. IN-CM., 1988.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Marcelo de C. B. e Jussara de L. A. (orgs.). BH, Autêntica: 2004.

GOMÉZ, Pérez, SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª Ed. Artmed. São Paulo, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo (org.). *Formação de Professores: Texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Palavra Mágica: Ensino*. Teresina: [s.n.], 2005. 17p.

_____. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Série Pesquisa. Brasília. Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. *A pesquisa mediando práticas colaborativas*. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006. p.93106.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté, SP. Cabral Ed. , 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A Formação do professor como profissional crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrichc. *A Ideologia Alemã*. São Paulo. Centauro, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. 10ª Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

_____. *Psicologia Psicológica*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.