



A Profª Drª Christiane GILLIÈRON, da Universidade de Genebra, na Suíça, pesquisadora que vem realizando relevantes trabalhos na área da Psicologia Genética, lecionou em todos os graus de ensino, tendo também atuado em Educação Especial.

Consta em seu currículo o desempenho da função de assistente de pesquisadores como Jean PIAGET, Barbel INHELDER, Jean-Blaise GRIZE e Pierre GRECO.

Ao mesmo tempo em que freqüentava o Centro de Epistemologia, em Genebra, onde foi assistente em Lógica, Metodologia, Psicologia Pedagógica e Estatística, também freqüentava, em Neuchâtel, o Centro de Pesquisas Semiológicas, cujo interesse eram os problemas do pensamento e do discurso.

Nos Estados Unidos, especializou-se em Lógica e Metodologia.

1 Realizada por Meire Graça MATTOS, que, juntamente com Bernard HUET (ambos técnicos da GAP), traduziu e organizou o material.

Aproveitando sua presença em São Paulo, a convite do Núcleo de Estudos de Alfabetização do Instituto de Psicologia da USP, para realizar um ciclo de conferências denominado **Psicologia Genética: perspectivas atuais**, Idéias entrou em contato com a Prof^a Dr^a Maria Regina Maluf, promotora do evento e coordenadora do Núcleo, marcando através dela esta entrevista, que se realizou no dia 18 de abril de 1991, e que também foi enriquecida com suas colocações e comentários.

A entrevista norteou-se por questões e inquietações que os educadores e capacitadores vêm-se colocando freqüentemente na sua tarefa como docente e não por um aprofundamento em relação à Psicologia Genética.

Idéias - Sabemos bem que PIAGET jamais colocou como objeto de suas pesquisas a questão da *aprendizagem/aprendizagem escolar*. Mas o que interessa a nosso público, formado por cerca de *duzentos mil* professores da Rede Pública, são as ligações entre a Epistemologia Genética e a *Educação*. Logo, as questões que queremos colocar estão ligadas à relação entre Psicologia Genética e Pedagogia; quais as *contribuições das* pesquisas de PIAGET e da Escola de *Genebra para* a o aprofundamento da reflexão sobre *Educação*.

C. Gillieron - Questão bastante ampla. PIAGET foi diretor e um dos fundadores do Bureau Internacional de Educação, durante décadas, tendo, portanto, escrito e se preocupado também com Educação.

Quanto à questão, penso que não podemos estabelecer relações diretas entre uma teoria epistemológica e a Educação.

O construtivismo pertence ao domínio da Epistemologia; não acho que se possa aplicar diretamente uma teoria epistemológica à Educação nem tampouco à Psicologia.

Apesar das diferenças, há colaboradores diretos de PIAGET que trabalharam com questões aplicadas à Educação. Como fruto desse trabalho, muitos livros foram publicados, abordando a teoria da aprendizagem (por exemplo, o de Pierre GRECO).

Essas pesquisas partiam de alguns princípios gerais que já eram conhecidos pelos pedagogos da Escola Nova, tais como: é necessário que a criança aja, que esteja interessada, que estabeleça relações entre as várias disciplinas. Sabia-se, já naquela época, que ensinar as disciplinas de maneira fragmentada não era a melhor forma para motivar o aluno.

Acredito que esses princípios sejam de bom-senso, e é **preciso não perder o bom-senso**.

Agora expressarei minha opinião, que não está diretamente fundamentada em pesquisas.

Entendo que há um postulado muito otimista em PIAGET, que é o de acreditar que a criança e o adulto normais se desenvolvem, independentemente do sistema adotado, desde que a situação não imponha entraves ou barreiras a seu funcionamento normal. O sujeito, o organismo, ou a entidade tendem a se desenvolver.

Uma questão importante que se coloca em relação à Educação é mais uma questão de **atitude** em relação ao funcionamento, ao desenvolvimento do aluno e ao desenvolvimento do professor. Isto é, sem dúvida, mais relevante que traduzir princípios particulares para construir currículos particulares.

Todo mundo é capaz de aprender. O que talvez seja perigoso é acreditar que existe um "método idealmente melhor" que os outros. Eu acho que não existe "método ideal", tudo está em função do contexto. Tomando como princípio que o professor é mais importante que o método, considero que a motivação é uma questão fundamental tanto para o professor como para a criança.

É interessante notar que, quando introduzimos um novo método, inicialmente fazemos estudos para verificar se esse método é melhor (mais adequado) que os outros. De modo geral, nestes estudos, o método é testado em condições favoráveis à aprendizagem. Tem-se então professores que estão motivados e acreditam que esse método é melhor que outros, portanto eles agirão de maneira favorável, e, conseqüentemente, as crianças atuarão de maneira positiva. Em função disso, generalizam-se os resultados para todas as crianças, e toma-se esse método como sendo o ideal. Isto leva à sua imposição a todos os professores indistintamente, mas os resultados, evidentemente, não serão os mesmos.

Exemplo disso é minha experiência docente em dois cantões da Suíça, onde existem vinte e seis cantões, com vinte e seis sistemas de ensino diferentes.

No cantão de Genebra, a organização do ensino, a princípio, é muito sistemática. Trabalhamos para que todos tenham as mesmas oportunidades. Nesse sentido, montamos um currículo bem-organizado, com métodos definidos, em que todos os docentes desenvolvem as mesmas atividades, no mesmo espaço de tempo.

Os professores utilizam os mesmos métodos de trabalho, os mesmos livros e pode parecer surpreendente mas desenvolvem também o mesmo conteúdo. Por exemplo: todas as crianças com idade de cinco anos, freqüentando o mesmo nível de escolaridade, vão executar, durante a mesma semana, o mesmo programa.

Esse método de ensino possui uma visão, do meu ponto de vista, muito restritiva, embora para a organização desse trabalho tenham sido utilizados critérios rigorosos na escolha dos manuais, assim como no trabalho de formação dos professores. Enfim, tenta-se tomar as precauções e as decisões mais adequadas/acertadas. Os critérios adotados são os mesmos e cada professor tem pouca liberdade de movimento; ele deve fazer exatamente o que se pede que ele faça, naquele momento.

Lecionei também em outro cantão, onde tive uma experiência totalmente diversa desta. Lá tudo era **muito mais livre**; por exemplo: um professor que tivesse uma classe de crianças de nove anos deveria, ao final do ano letivo, chegar ao desenvolvimento de uma série de conteúdos, mas ele era totalmente livre para organizar o seu programa, escolhendo os próprios livros e seu método de ensino. Assim, no ensino de cálculo ele poderia utilizar blocos lógicos, regras de Cuisenaire ou qualquer outra; portanto, o trabalho era autônomo e não existia o controle ou acompanhamento de um inspetor.

Em Genebra há, em contrapartida, vários inspetores para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores.

Apesar da diferença existente entre os métodos, não é em função disso que os alunos obtêm êxito ou fracasso, pois quando eles chegam à Universidade, nas duas situações, apresentam uma formação semelhante apesar de os métodos adotados terem sido totalmente diferentes.

Entendo ser importante investir na **formação dos professores** e dar-lhes autonomia para trabalhar. Mas a liberdade desses profissionais somente será possível se eles forem

bem formados. Quanto melhor a formação do professor mais autonomia ele poderá alcançar em relação ao desenvolvimento do seu programa, bem como do currículo a ser desenvolvido.

Idéias - Na sua opinião, quais os pontos mais importantes a serem desenvolvidos e considerados no processo de formação de professores *direcionadas para* a escola de 1 ° Grau?

C. Gillieron - Nesse sentido, eu pensaria numa pessoa que estuda esse tema: Eleonor DUCKWORTH da Harvard School of Education, que, em seu livro intitulado *The Having of Wonderful Ideas* (Como Possuir Boas Idéias), no capítulo Ensino e Pesquisa, trata desta questão.

Vou tentar retomar algumas dessas idéias.

A idéia principal contida nesse capítulo diz respeito à necessidade de se formar os professores; para tal é necessário, antes, **deformá-los**. A autora ressalta que **informar** é bem diferente de **formar**.

É necessário deformá-los, porque os adultos têm uma tendência a acreditar que já sabem tudo, que possuem um saber constituído. Em consequência, acreditam também que o saber existe independente do sujeito e que se pode simplesmente transferir o saber de uma cabeça de adulto para uma cabeça de criança.

O importante é compreender que "Aprender é difícil; aprender é trabalhoso" e a melhor maneira de perceber isso é colocar-se numa situação em que se trabalhe para aprender.

Exemplo disso são as situações de estudantes que são adultos e que vivenciaram situações concretas de aprendizagem, tais como exercícios para observar e registrar o comportamento da Lua e tentar entender o seu processo.

No início os estudantes questionam o que estão fazendo, riem e tomam a proposta como pouco séria. O importante é sentir, perceber e vivenciar o que não entendemos ou não percebemos da situação; ou seja, que a compreensão de algo não é fácil e vivendo essa situação nos damos conta de que no início não compreendemos nada do processo que estamos pesquisando. Essa é a primeira aprendizagem - é **preciso mudar a mentalidade** e aceitar a idéia de que não sabemos tudo.

Saber é algo que se constrói e, no momento em que o professor aceita essa situação - trabalhar para compreender -, ele está em condições de se auto-observar, para compreender o que acontece quando aprende. Nesse momento ele se torna um **observador** da sua própria aprendizagem. Esse ponto é o mais importante, isto é, mudar a mentalidade em relação ao ensino e em seguida se observar para ver como se aprende para então poder melhor observar e compreender como os outros aprendem. Porque se nós ensinamos os professores a assimilarem matérias, conteúdos, como meros depósitos, estamos cometendo o mesmo erro que eles muitas vezes cometem com seus alunos.

Quando PIAGET coloca que a ação é importante, não é uma simples questão de metáfora; é preciso compreender seriamente a idéia de que **só se constrói na ação**.

Responder a uma questão que para nós é artificial não é responder verdadeiramente a uma questão. A verdadeira questão é a que o sujeito se coloca, não é um problema

colocado artificialmente do exterior. O mesmo se dá em relação à **motivação** do aluno; não é pelo fato de o adulto apresentar uma questão como sendo de interesse para o aluno que esta questão de fato o será. O fato é que a questão deve ser realmente interessante para o aluno e isso muda muito, até mesmo para o professor.

Há toda uma retórica de ensino no sentido de como motivar o sujeito, mas essa não é verdadeiramente a questão - não se pode motivar ninguém somente pelo exterior - o que podemos é apresentar situações pertinentes para que o aluno se sinta motivado, mas não podemos dizer que nós vamos motivar esse aluno ou até mesmo motivar um animal.

O que se pode é preparar situações para ver se há interesse do aluno; caso contrário, outras situações devem ser preparadas.

É necessário que o professor esteja interessado pela aprendizagem de seus alunos, esteja atento para perceber como aprendem, o que nem sempre ocorre. Muitas vezes ele está preocupado com o desempenho dos alunos no sentido de eles reproduzirem as respostas consideradas corretas, mas não está preocupado com o que se refere à construção do conhecimento pelo aluno. Penso que sobre isso a Maria Regina pode dizer algo mais.

Maria Regina Maluf - É fundamental que os professores estejam interessados na aprendizagem de seus alunos, sejam sensíveis para propor atividades significativas para eles; portanto, que queiram ser professores e ajudar os alunos a aprender. Sem essa sensibilidade fica muito difícil ser um bom professor.

Idéias - Muitas vezes o professor fica escravizado pela questão metodológica e esquece o processo de construção do *conhecimento pela* criança, esquecendo até mesmo a própria criança e seu *desenvolvimento*.

Maria Regina Maluf - Retomo a questão do método de ensino e concordo com a idéia de que não existe um método ideal para todos os alunos e para todos os professores.

C. Gillieron - Cada professor tem seu ponto de referência para avaliar se um método é melhor que o outro. Se o outro professor tem opinião divergente quanto ao método, é mais importante que utilize o método em que acredita.

Maria Regina Maluf - Acrescente-se que, nesse caso, é mais eficiente para o professor se basear no método que considera adequado do que mimetizar uma proposta vinda de fora, sobre cuja validade ele não está convencido.

Idéias - Diante dessa "relativização" quanto à questão do método, não podemos retroceder ao método *tradicional*?

Maria Regina Maluf - Não sou dessa opinião, nós não estamos propondo que cada um faça o que quiser, do jeito que imagina, independentemente do **conhecimento disponível**. Nós avançamos na Pedagogia e na Psicologia e os professores dispõem de um conhecimento a partir dessas contribuições. O professor de 1991 vai ser formado e tende a desenvolver uma prática de acordo com esses conhecimentos, portanto não estamos falando de um espontaneísmo.

A liberdade de que falamos - do professor para escolher o método de trabalho mais adequado - não é a de um leigo, mas a de alguém que passou por toda uma aprendizagem

sobre os conhecimentos disponíveis na Pedagogia e na Psicologia, tendo portanto passado por um processo de formação e que, na hora de atuar, de algum modo levará em consideração esse conhecimento e dará um tratamento próprio a essas informações.

C. Gillieron - Tradicional e novo não querem dizer nada - Na minha opinião, o problema é que tudo que é novo, no presente, torna-se tradicional alguns anos mais tarde. Por exemplo: em certo momento, em Genebra, existia um serviço de pesquisas pedagógicas, ligado à Universidade, que era de vanguarda. Os professores de Psicologia desse serviço, a partir de pesquisas sérias, chegaram à conclusão de que era preferível ensinar a escrever com letra de forma e não com a cursiva. As crianças, na época, mudaram a maneira de escrever. O resultado foi que, quando elas necessitavam escrever rapidamente, inventavam a sua própria letra cursiva; em conseqüência, toda uma geração de adultos escreve **extremamente mal**.

Na época essa idéia correspondia à vanguarda de propor esse tipo de experiência, mas não se podia prever as conseqüências advindas dela.

Devo salientar que há problemas que são específicos da área de pesquisa e é delicado partir-se desses estudos para uma aplicação prática, porque só podemos fazer uma avaliação desses resultados após 10-20 ou 30 anos.

A questão do **novo e do tradicional** é uma falsa questão. Por exemplo, com relação à Escola Nova que surgiu no início do século XX. Do meu ponto de vista, ela é mais nova do que muitas das novidades que se ensinam atualmente. Se você observar os métodos de MONTESSORI, FRÖEBEL e DECROLY, perceberá que eles tinham princípios e idéias definidas que foram explicadas posteriormente pela Psicologia.

Eu acho que para a Escola e para a Educação é mais importante fazer pesquisas na área da Pedagogia que na da Psicologia, ou, no máximo, na da Psicopedagogia.

Com relação ao novo em Pedagogia, essa busca é usada muitas vezes de maneira **demagógica**. Entendo que, de maneira geral, a Escola é muito importante para os políticos e, quando as coisas não vão bem, eles intervêm, muitas vezes sem critério, só no sentido de acalmar os ânimos, oferecendo mudanças a cada cinco ou dez anos. Não podemos pensar que esse novo método que foi introduzido seja sempre melhor que o anterior, pois logo em seguida virá outro método que promoverá outras mudanças, sem levar em consideração o que acontece com as crianças.

Às vezes, uma Escola começa com um método e depois de três ou quatro anos introduz outro método e assim por diante. Nesse sentido, prefiro uma Escola tradicional, com continuidade, àquela que obriga a criança a passar toda hora de um sistema para outro.

Com a Matemática Moderna, por exemplo, aconteceram coisas incríveis. Introduziu-se Matemática Moderna no Maternal e ao mesmo tempo não tivemos condições de formar os professores para atuar no 1(o) Grau com essa metodologia. Conseqüentemente, com oito anos, as crianças mudam de sistema, voltando ao tradicional e depois de algum tempo retornam ao sistema moderno. Isto não faz sentido, é uma mistura incompreensível. E as crianças, como elas ficam?

Idéias - Como você foi convidada pelo Núcleo de Alfabetização, gostaríamos de conhecer quais são as ramificações dos *trabalhos da* Escola de Genebra em relação à Alfabetização.

C. Gillieron - Essa não é a minha área de estudo, nem a da Escola de Genebra. Há uma pesquisadora, formada em Genebra (a Emilia FERREIRO), que se ocupou da questão da Alfabetização.

Maria Regina Maluf - Nós não chamamos a CHRISTIANE para falar de Alfabetização no sentido restrito, ela se preocupa com a Alfabetização num sentido bem amplo - ou seja, com o desenvolvimento dos estudantes, a formação dos professores; com todo o processo que é compreendido pela Escola; o próprio processo cognitivo; o desenvolvimento da criança, da aprendizagem e também do professor. O adulto que sabe pensar, que sabe refletir, tem melhores condições de ser um bom professor.

Quando o Núcleo de Alfabetização convida alguém para falar a respeito da metodologia da produção de conhecimento científico, tem entre seus objetivos possibilitar a reflexão, a colocação de questões, a busca de soluções de uma maneira mais clara.

É nesse sentido que as conferências de Christiane GILLIÈRON para as pessoas que se interessam por Alfabetização poderão trazer muitas contribuições.

C. Gillieron - Além de Emilia FERREIRO com sua contribuição sobre a Psicogênese da Língua Escrita, há outros estudiosos com formação em Epistemologia Genética que tratam dessa questão. Há vários psicolingüistas que estudam a questão do sistema de notação; são pessoas que conhecem bem PIAGET e o construtivismo epistemológico, como, por exemplo, H. SINCLAIR, que desenvolve um trabalho na área da Psicolingüística Genética e não na da Epistemologia Genética.

Esses pesquisadores têm idéias precisas sobre como utilizar os conhecimentos de Psicolingüística Genética no ensino.

As pessoas que se formam em Genebra têm, sem dúvida, uma marca da sua formação, mas seguem sua própria área de interesse - são autônomas. Por exemplo, Emilia FERREIRO se interessa pela área da língua escrita. Ela fez essa escolha em função de sua própria história; ela não faz totalmente Psicologia Genética; se interessa pela questão da Alfabetização. Há outras pessoas que se interessam particularmente pela questão da Instrução Escolar (por exemplo, Eleonor DUCKWORTH, que é canadense e conhece muito bem a Escola de Genebra, faz um trabalho específico sobre a Formação de Professores).

Maria Regina Maluf - Concordo com a opinião da CHRISTIANE sobre a existência de diferentes enfoques no estudo da língua escrita. O tema da **segmentação**, por exemplo, é muito importante para a compreensão da aprendizagem da escrita. A questão de como a criança segmenta, isto é, reconhece as relações entre o som e a grafia, é complexa, compreendendo vários pontos de vista amplamente discutidos na Escola de Genebra e o de Emilia FERREIRO é um deles.

Em regra geral, no Brasil, não conhecemos os demais pesquisadores que tratam desta questão. Tomamos quase que exclusivamente as pesquisas de Emilia FERREIRO como referência, por considerá-las um trabalho bastante interessante, e, às vezes, o apresentamos e o seguimos de uma maneira muito dogmática, absolutizando os dados que são relativos e considerando que toda a verdade sobre o assunto já foi descoberta. Conseqüentemente, não nos colocamos mais questões. Esta postura é criticada pela própria Emilia FERREIRO.

Se quisermos ter uma visão mais apropriada das pesquisas em relação à questão de como a criança aprende a ler e a escrever, temos de estudar outros pesquisadores além dos trabalhos de Emilia FERREIRO.

C. Gillieron - É um problema geral; quando aplicamos uma teoria à Educação, ficamos mais ou menos dez anos atrasados em relação à pesquisa, pois não podemos aplicar imediatamente na prática as pesquisas recém-realizadas. A pesquisa progride, não fica estagnada no tempo; ao aplicarmos alguns aspectos de uma pesquisa, ela estará atrasada em relação aos avanços conquistados. Ou seja, embora a pesquisa avance, sua aplicação não avança na mesma proporção.

Idéias - Do ponto de vista construtivista, como poderemos compreender as relações entre Professor-aluno, *Aprender-ensinar*?

C. Gillieron - O professor está aí para ajudar o aluno a aprender; ele não vai transferir o conteúdo para a cabeça do aluno, mas sim colocar esse aluno numa situação propícia para a aprendizagem.

Um exemplo típico desta situação de aprendizagem e da amplitude do papel do professor em relação ao do aluno são as atividades manuais e esportivas. Nestas atividades, percebe-se claramente que não é possível se transferir um conhecimento. Por exemplo: como se pode ensinar uma criança a saltar bem? A criança deverá possuir habilidade para o salto e nós apenas tentamos aprimorar sua ação, formulando hipóteses a respeito da sua performance, para que ela mesma modifique seu comportamento. Nós não podemos transferir seu conhecimento entre um "salto" e outro. Nós devemos nos posicionar ante a criança no sentido de tentar modificar as condições de sua aprendizagem. Mas é a criança que aprende; é o esportista que aprende. E o papel do professor é o de ajudar no desenvolvimento desse processo.

Pode ser, por exemplo, observando, no sentido de encontrar alternativas ante as dificuldades e daí propor exercícios que podem auxiliar, hipoteticamente, a criança a superá-las.

É necessário, pois, escutar a criança e sobretudo perder a idéia de que se pode transferir um saber, conscientizando-se de que é a criança que aprende e que a tarefa do professor é auxiliar nesse processo de aprendizagem.