

O PAPEL DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES DIANTE DAS DIFICULDADES ESCOLARES DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTEGRANDO A DIMENSÃO DAS DIFICULDADES SOCIALMENTE DIFERENCIADAS¹

Elisabeth Bautier²

Tradutor: Rejany dos Santos Dominick³

Revisor e tradutor: Marília Etienne Arreguy⁴

Revisor: Ludmila Thomé de Andrade⁵

Resumo: Um número significativo de análises das práticas dos professores foi realizado nestes últimos anos. No entanto, são raras aquelas que dão conta da relação entre o trabalho dos professores e o trabalho dos estudantes, mais precisamente de sua socialização cognitiva escolar, no que ela pode dificultar, ou mesmo impedir, as aprendizagens e a construção de hábitos cognitivos e de linguagem, necessários para que se aprenda na escola. É esse tipo de análise que propomos aqui, uma análise que deve ser duplamente contextualizada, ou seja, executada em função do contexto da turma e de uma população socialmente definida, revelando as táticas dos professores diante dos modos de fazer dominantes na escola (concepções de aprendizagem, formato das tarefas e escolha dos materiais de apoio...).

Palavras-chave: prática docente; metodologia de pesquisa; dificuldades de aprendizagem.

Résumé : De nombreux types d'analyse des pratiques enseignantes ont été développés ces dernières années. Cependant, rares sont ceux qui visent à rendre raison de la relation entre le travail des enseignants et le travail des élèves, plus précisément leur socialisation cognitive scolaire, en ce qu'elle peut gêner, voire empêcher, les apprentissages et la construction des habitudes cognitives et langagières nécessaires pour apprendre à l'école. C'est ce type d'analyse que nous proposons ici, analyse qui se doit d'être doublement contextualisée, c'est-à-dire effectuée en fonction du contexte de la classe et de sa population socialement définie, et qui met au jour les ajustements des maîtres, et en fonction des modes de faire scolaires dominants (conceptions des apprentissages, formats de tâches, choix des supports...).

Mots-clés : les pratiques des enseignants ; la méthodologie de la recherche ; les difficultés d'apprentissage.

¹NT: Artigo publicado originalmente em francês na revista Recherche et Formation n°51 (2006) – Analyse de pratiques – de la recherche à la formation –, com o título ‘Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves: Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées’ pp. 105-118. Disponível em: <http://rechercheformation.revues.org/497>

² Professeur à l'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Pesquisadora de L'équipe ESCOL (Education, Scolarisation) étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. <http://www.circeft.org/?-presentation-circeft->

³Doutora em História, Filosofia e Educação. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

⁴Doutora em Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie. Professora da FEUFF e pesquisadora dos Grupos TRANSCRIM e NUPES. E-mail: mariliaetienne@id.uff.br

⁵Pós-Doutora na Université de Paris VIII, junto à Equipe ESCOL. Professora da UFRJ e líder do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (UFRJ). E-mail: lud@litura.com.br

Um grande número de trabalhos consagra-se à análise das práticas dos professores. Eles se situam principalmente em duas grandes perspectivas, relacionadas amplamente às preocupações de formação. A primeira perspectiva, a das didáticas, se interessa pelo modo pelo qual as práticas dos docentes permitem (ou não) ao aluno acessar os objetos de conhecimento e ao universo dos saberes. Utilizamos o singular, *o aluno*, e não o plural, os alunos, uma vez que estes são mais comumente pensados como crianças “epistêmicas”, em sentido genérico, e são definidos independentemente dos contextos sociais, familiares e relacionais nos quais eles são escolarizados. Na perspectiva adotada nesta abordagem, a ênfase recai sobre o aspecto disciplinar.

Uma segunda perspectiva, que se desenvolve há alguns anos, tem como objetivo descrever muito detalhadamente o trabalho do professor como um trabalho caracterizado por um sentido prático. O trabalho docente implica no uso de ferramentas e de gestos profissionais, se inscreve em um coletivo e em uma história e a presença dos discentes desencadeia acontecimentos e incidentes que obrigam o docente a realizar ajustes, de forma natural, que podem ser bem ou mal sucedidos, em função de sua experiência, e que acarretam incertezas quanto ao (bom) desenrolar dessa atividade (CHATEL, 2005).⁶ Por estas razões, torna-se difícil conceber, tanto no plano teórico, como no plano metodológico, a modelização da ação em curso, já que o modelo deveria incluir uma margem de variações possíveis, em função dos professores e dos contextos. Além desta especificidade, deve-se atentar ainda a uma outra: o trabalho do professor (seu objeto e seu fim) é fazer os alunos aprenderem, portanto, a descrição da atividade docente pode ser feita sob registros muito variados. Na realidade, todas as possibilidades de registros estão intimamente ligadas, mas por razões de método e de objeto, cada pesquisa é levada a isolar uma parte da atividade. Paradoxalmente, as pesquisas acabam por deixar de lado aquilo que caracteriza a atividade de forma principal: sua complexidade e heterogeneidade. Esta segunda abordagem das práticas docentes pode se inscrever, de acordo com os objetos

⁶É. Chatel, *L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs*, Université de Paris VIII, dezembro de 2005. (Texto defendido como requisito de Habilitação para orientar pesquisas).

descritos, no contexto da psicologia do trabalho, da psicologia ergonômica, ou, ainda, naquele da pragmática, para estudar, por exemplo, o lugar preponderante da linguagem na construção dos saberes ou, mais genericamente, a natureza das interações professor-alunos e aluno-aluno. Esta abordagem é encontrada na Didática comparada, na qual se trata de construir um modelo de ação do professor,⁷ de buscar a “genericidade” do trabalho do professor, a partir das recorrências observadas nas análises minuciosamente detalhadas das sequências de aulas.⁸

O trabalho do professor é, dessa forma, mais comumente situado e descrito em sequências didáticas, ocorridas nas aulas. O pesquisador analisa como a turma “avança”, como os professores se ajustam aos seus discentes, qual o papel destes últimos nos avanços e adequações realizados pelo primeiro; algumas vezes, analisa mesmo como os diferentes atores da turma interagem nas dimensões didáticas ou de regulação do grupo. Atualmente, esse tipo de análise das práticas dos docentes aparece prioritariamente de uma forma predominantemente descritiva. Trata-se de um momento das pesquisas, uma etapa necessária para que se possa alcançar, da melhor maneira possível, o objetivo visado: a prescrição, que, apoiada nos saberes assim construídos, permitirá uma melhor formação aos professores, tornando-os mais eficazes. Por ser inteiramente legítima, esta perspectiva, focada sobre o que o professor faz e faz fazer, deixa de lado o que os alunos fazem (no sentido da natureza de suas atividades). No entanto, se o objetivo da aprendizagem localiza o cerne da atividade de ensino, portanto, o trabalho dos discentes, na sua relação com o trabalho do professor, bem como com os próprios alunos, em suas diferenças e especificidades, deveria passar para o primeiro plano.

⁷Y. Clot, «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir», *Éducation permanente*, n° 147, 2001, p. 12-37; R. Goigoux, «Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français», in A. Mercier (éd.), *Balises pour la didactique des mathématiques*, Grenoble: La Pensée sauvage.

⁸Ver, por exemplo, M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, «À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, p. 75-87. Ver também o n° 141 (2002) de la *Revue Française de Pédagogie* dedicado à Didática Comparada. Para a discussão sobre a noção de modelo, ver o artigo de Alain Marchive, «La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon», in *Recherche et Formation*, n° 42, 2003, p.143-159.

Nosso ponto de vista sobre as práticas docentes tem por objeto essa concepção de aprendizagem. Surpreendentemente, quando a questão é a profissão docente, esta dimensão não se encontra tão presente nas pesquisas. Constata-se, entretanto, que por décadas os alunos não se apropriam de forma igualitária dos conhecimentos propostos, que eles se beneficiam menos ainda quando vêm de um grupo social popular ou, mais precisamente, quando são estudantes que frequentam uma escola onde a maioria pertence às camadas populares. Parece, então, natural se perguntar se e em que os professores e suas práticas participam na produção desta desigualdade, construindo (com seus alunos e com as representações que trazem consigo) maneiras de fazer as coisas que podem prejudicar ou, até mesmo, impedir o acesso aos objetos de conhecimento visados pela escola.⁹

Como já afirmamos, o trabalho do professor acontece “em contexto” e as variáveis que descrevem essa contextualização são tão numerosas que tornam o objetivo de se circunscrever tal realidade difícil de se atingir. Além do mais, o professor não faz seu trabalho com os estudantes, individualmente, (hoje é possível nos interrogarmos sobre o desenvolvimento da necessidade de individualização do trabalho com os discentes, como veremos). Ele não trabalha mais com um aluno “genérico” cujas únicas operações seriam de tipo cognitivo. O trabalho realizado pelo professor na sala de aula que ele organiza (às vezes em detrimento das aprendizagens de alguns dos seus alunos) mistura lógicas heterogêneas, registros de trabalho muito distintos um dos outros, muitas vezes até contraditórios (controle de turma, tempo, instigar à participação discente, avaliar, fazer escrever, dentre outros).

Nossas pesquisas sobre as práticas dos professores têm uma orientação sociológica (o que é mais raro nas pesquisas atuais do que o era nas pesquisas dos anos 1980). Que efeitos são produzidos por certas maneiras de fazer, certas práticas pedagógicas, tomada uma dada população de alunos? Pode-se pesquisar quais são os

⁹Esta consideração sobre a especificidade do contexto social e do exercício da profissão está presente nos trabalhos de D. Butlen, M.-L. Peltier-Barbier, M. Pézard, «Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradictions et cohérences», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, 2002, p. 41-52. Ver também, Sylvie Cèbe e Roland Goigoux, «L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages dès élèves en difficulté», in *Cahiers Alfred Binet*, n° 4, 66, 1999, p. 49-68.

hábitos culturais, linguísticos, cognitivos e escolares dessa população, pode-se também avaliar os diferentes efeitos desses elementos. Os trabalhos de Basil Bernstein, por um lado, de Viviane Isambert-Jamati e de Marie-France Goussier, por outro, mostraram que de acordo com as maneiras de fazer dos professores e os hábitos culturais, linguísticos e cognitivos dos estudantes, estes podem em maior ou menor escala tirar partido em suas aprendizagens. Isambert-Jamati et Goussier¹⁰ construíram uma tipologia das práticas dos docentes de francês, dentro desta perspectiva. Bernstein, menos focado nas práticas dos professores de uma disciplina e olhando mais os modos de organização dos objetos de conhecimento e de seus enquadramentos, distinguiu as pedagogias visíveis e invisíveis.¹¹ As “pedagogias invisíveis”, menos explícitas que as “pedagogias visíveis” no seu modo de transmitir os critérios e as classificações dos objetos e seus enquadramentos, baseiam-se prioritariamente sobre uma circulação interdisciplinar dos saberes: os objetos de aprendizagem, presentes nas tarefas escolares, são menos nitidamente definidos. Elas penalizam mais os estudantes das classes populares em seu acesso aos conhecimentos. Ora, como podemos identificar, as práticas docentes dominantes na atualidade originam-se numa pedagogia invisível, qualquer que seja a composição social das turmas.

Apesar desses trabalhos, o interesse pelo que produz as dificuldades para os alunos em suas aprendizagens, obrigatoriamente faz-nos abordar o problema em uma perspectiva sociológica, o que não é uma perspectiva recorrente sobre o tema da formação de professores. Buscando dar continuidade às pesquisas que se constituem em referência importante para nós, damos ênfase particularmente às condições do exercício da profissão, condições dependentes das alterações dos objetivos, dos tipos de atividades atualmente dominantes, das concepções de aprendizagem, das representações que temos dos alunos. Em todos os casos, trata-se de levar em consideração o caráter sistêmico e plural do trabalho docente.

Esse ponto de vista tem várias consequências metodológicas: diferentemente das pesquisas que focalizam as análises de práticas, em uma perspectiva de formação,

¹⁰V. Isambert-Jamati, M.-F. Goussier, «Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats», in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 54, 1984, p. 69-97.

¹¹B. Bernstein, *Classe et Pédagogies: visibles et invisibles*, Paris: OCDE, 1975.

essa abordagem das práticas docentes é centrada nas aprendizagens diferenciadas dos alunos (o que não significa que nossas próprias análises não sejam úteis e utilizáveis em formação). De acordo com os níveis escolares, as observações das dificuldades dos alunos permitem perceber como certas práticas aprofundam as distâncias (tanto nas duas etapas do Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio),¹² ou ao menos não as evitam (na Educação Infantil). Isso significa que outras práticas possam ser mais igualitárias. As observações das salas de aula se focalizam sobre momentos e conteúdos particulares, apontados como pertinentes pelas pesquisas no que concerne às lógicas que subjazem ao trabalho diferenciado e potencialmente diferenciador¹³ dos estudantes. Apresentar explicitamente o que se vai aprender, construir uma situação de trabalho, validá-la, ou ainda utilizar a linguagem, certos suportes, organizar o tempo da aula, todas estas práticas, têm uma coerência, uma recorrência e efeitos de acumulação que, de acordo com as análises feitas, conduzem os alunos a apreender, com mais ou menos clareza, as questões cognitivas das tarefas e, logo, do trabalho desencadeado. Devido à “socialização escolar” construída desta forma, os estudantes elaboram hábitos duráveis de tratamento das tarefas propostas. Para se poder levar em consideração a dimensão da “acumulação”, da “coerência” e da “recorrência” das práticas, de modo a captar os efeitos negativos sobre alguns alunos, é necessário fazer as observações durante uma longa duração. Os dados são portanto recolhidos durante vários dias, em diferentes momentos do ano e de um ano para o outro, quando há mudanças de pessoal escolar (Educação Infantil – 1º. Ano do Ensino Fundamental [E.F.], 5º ano – 6º ano do E.F., 9º ano do E.F – 1º Ano do Ensino Médio).¹⁴ De fato, se

¹²N.T.: Na França, o ensino se organiza de forma diferentes da do Brasil. No original, a autora colocou “en primaire et au collège, comme au lycée”, equivalendo ao antigo ensino primário e secundário, atualmente, fundamental e médio.

¹³Os diferentes trabalhos da equipe ESCOL-ESSI, da Universidade de Paris VIII, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em particular Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris: Armand Colin, 1992; Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris: Armand Colin, 1998; Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, “Rapport au savoir et travail d'écriture en philosophie et SES”, in Bernard Charlot (éd.), *Les jeunes et le savoir*, Paris: Anthropos, 2001. Ainda os trabalhos de D. Butlen *et al.*, *op. cit.*; de M.-J. Perrin-Glorian, “Enseigner les mathématiques en ZEP”, X.Y.Zep, n° 4, 1998.

¹⁴N.T.: No original, a autora faz referência aos níveis de ensino da escola francesa (GS-CP, CM2-6e, 3è-2de): o último ano da escola maternal [*école maternelle*] e o primeiro ano da escola elementar ou primária [*Enseignement fondamental 1*]; último ano da escola elementar e primeiro ano do “colégio” [Ensino

queremos apoiar a hipótese de um efeito das práticas, não será o caráter genérico dos gestos profissionais, nem a especificidade requerida por tal objeto de saber, que será relevante. O que importará serão os efeitos de acumulação, de coerência e de recorrência das práticas ao longo do tempo. A observação do trabalho dos estudantes no seu cotidiano é, assim, necessária: análise dos cadernos e dos exercícios individuais, das produções escritas, das interações orais. Nessas trocas, poder-se-á compreender como os estudantes interpretam as situações e os conteúdos de aprendizagem, quais indícios eles coletam, quais são os saberes efetivos sobre os quais podem se apoiar para continuar a aprender.

Outra dimensão a ser levada em consideração é a evolução dos “formatos do trabalho” escolar, as concepções de aprendizagem, os objetivos atribuídos ao ensino. Ao menos potencialmente, essas evoluções participam das dificuldades de aprendizagem. De fato, as novas maneiras de fazer recomendadas pelos documentos oficiais, mas que não são familiares a todos, podem criar entraves ao aprendizado dos alunos de classes populares, em lugar de lhes facilitar. A sobreposição da novidade e do antigo contribui também para embaralhar os objetos a serem aprendidos e as abordagens metodológicas. Assim, ocorre quando a tomada de palavra pelo aluno é simultaneamente encorajada e impedida pelo professor, que solicita tanto sua expressão singular de sua individualidade (atenção autocentrada), a comunicação entre pares (atenção focalizada sobre os destinatários) bem como o desenvolvimento da expressão oral (atenção focalizada no respeito aos usos da linguagem). A mesma dificuldade aparece se os objetos de aprendizagem tiverem necessariamente de fazer sentido para os estudantes, estarem relacionados aos objetos da vida cotidiana não escolar, se se tornar necessário que os suportes do trabalho sejam ricos e motivadores, que o trabalho seja individualizado.

Ainda mais carregada de consequências (retornaremos a este ponto) é a elevação do nível de exigência relativo às habilidades cognitivas e de linguagem, sem que as práticas exijam que haja aprendizagens correspondentes, o que equivale a

Fundamental 2]; último ano do “colégio” e primeiro ano do “liceu”. Para mais detalhes ver em <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/EducationFr.svg>

exigir dos estudantes que eles dominem aquilo que nós não lhes ensinamos. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, os conceitos constituídos pelo conhecimento científico e erudito e que se referem ao processo construído em teorias são os objetos de ensino escolares: no programa do governo francês para os dois últimos anos da escola elementar,¹⁵ encontramos os conceitos de “zona de influência” em geografia, “superfície de troca” em biologia e “enunciação” em francês (língua materna). Esses conceitos complexos e de alto nível de abstração estão presentes nas “situações de descoberta” que devem ajudar o próprio estudante a “construir” por si mesmo suas noções. Por isso, o diálogo da turma com o professor, sobretudo se ele se apóia na experiência e nas representações dos estudantes, conduz “a partir de muito longe”. O cotidiano dessas experiências revela-se por demais afastado, não somente dos conceitos visados, mas mais ainda da ideia que se deseja conceitualizar, cuja conceitualização é o objetivo pedagógico da mesma forma que esta o é também para o geógrafo, o biólogo ou o linguista. Em consequência, não é o fenômeno que se torna o objeto de aprendizagem, mas de maneira invisível e socialmente diferenciadora, porque não é ensinada como tal, a postura intelectual científica em si mesma. O risco é, então, grande, de que uma parcela dos estudantes aprenda somente as palavras sobre as quais o professor focou a aula, sem saber o que elas amplamente significam. Como a tarefa proposta para se validar a atividade acontece por meio de respostas às questões em uma ficha (basta saber utilizar as palavras convenientes, o que pode ser feito sem que o estudante tenha compreendido “de verdade” seu significado), estes mesmos estudantes passam, assim, ao largo do que é o conteúdo implícito da aula, sem que o professor possa aperceber-se, uma vez que na maior parte das vezes o diálogo aconteceu de maneira satisfatória. Essa condução da aula, atualmente muito frequente, mostra que o nível de exigência se eleva: exige-se uma postura intelectual de ponta, mas tal postura é suposta como uma evidência naturalmente compartilhada por todos.

Estes elementos tácitos, de ordem tanto pedagógica como didática, que misturam o lugar da palavra dos alunos e uma pedagogia dita ativa são também muito

¹⁵N.T. – No Brasil, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

exigentes para com o professor que deseja evitar que seus estudantes venham a ter as dificuldades que nós acabamos de analisar. Elas demandam do professor a elaboração de uma progressão na qual a aprendizagem de uma postura intelectual está escrita nas atividades recorrentes, pois tal socialização cognitiva se constrói mais pela necessidade de tarefas do que pela explicitação do objetivo. Elas também demandam que o docente não tome supostamente como compartilhado por todos os estudantes o que é uma aquisição de tipo sócio-cognitivo que pode, certamente, ser construído fora da escola, mas apenas por uma parte dos estudantes.

Parece-nos, então, igualmente necessário, em nossa perspectiva, contextualizar as análises de práticas. Certamente, estas, como consequência dos programas, das instruções e dos documentos de acompanhamento, revelam algumas recorrências nas formas de abordagem e nos objetos selecionados para serem estudados, mas elas apresentam também grandes diferenças, quando se comparam distintas turmas e alunos de uma mesma turma, que são mais significativas do que daquelas que se possam constatar entre os professores iniciantes e os professores experientes, ou as diferentes concepções dos docentes quanto ao lugar da linguagem, ao papel dos seus discentes e aos objetos de saber. De fato, as práticas dependem igualmente das composições sociais das turmas e das representações que os docentes têm destas. Se uma parte dos ajustes que eles fazem se relaciona com seu profissionalismo, é certo que outra parte, também muito importante, está ligada às adaptações que fazem às características dos seus alunos, mesmo sem que tenham consciência de que assim estão agindo. A vantagem que se tira para o funcionamento geral da turma e para uma atmosfera geral desempenha, algumas vezes, o papel contrário se se toma as aprendizagens esperadas para os alunos. Assim, vemos professores que evitam recorrer à escrita na sala de aula, em prol dos estudantes que têm dificuldade em escrever, ou aqueles que simplificam ou dividem as tarefas para torná-las mais fáceis, recorrendo a tarefas de identificação e classificação em colunas ou em tabelas, escamoteando assim o trabalho reflexivo que permitiria compreender que regra está sendo jogada (neste caso, em geral, esta é estabelecida pelo professor).

Para tais análises das práticas, os quadros de referência teórica são sensivelmente diferentes daqueles que são utilizados nas análises que visam à

compreensão da atividade profissional: trata-se de nos apoiar sobre os conhecimentos relativos ao que faz diferença nas aprendizagens entre os estudantes socialmente situados, ou seja: o que é um fator de dificuldades para alguns. Nosso olhar se dirige, então, de maneira privilegiada, como os exemplos acima já ilustraram, sobre os modos de fazer docentes que se podem colocar em relação com certas causas dominantes e recorrentes das dificuldades dos aprendizes (mais frequentemente aqueles das camadas populares, mas não exclusivamente).

Os trabalhos da equipe ESCOL, e também as aproximações didáticas de D. Butlen e de sua equipe, de M.-J. Perrin, de R. Goigoux (op. cit.) e os procedimentos compreensivos de A.-M. Chartier¹⁶ focalizam-se, há muitos anos, sobre essa questão. Essas diferentes pesquisas colocam em evidência os elementos recorrentes, fonte de dificuldades, e que a escola não parece apagar ao longo da escolarização: ao contrário, as dificuldades parecem perdurar como se as práticas escolares não somente desconsiderassem tais dificuldades e aquilo que as constrói, mas é como se elas perdurassem, talvez porque nunca chegam a ser identificadas como tal.

Duas causas de dificuldade são particularmente arraigadas no decorrer da escolarização (ainda desarticuladas entre si no período da Educação Infantil, são, porém bem articuladas nos anos que se seguem). Elas trazem muitas e importantes consequências, pois são a base da compreensão/incompreensão dos desafios cognitivos da escola e as possibilidades/impossibilidades de aprendizagem. Trata-se da identificação dos objetos de aprendizagem e dos desafios que se apresentam nas tarefas e situações propostas, de um lado, e do registro da atividade cognitiva e de linguagem nas quais o aluno se vê investido e de seus hábitos de trabalho escolar decorrentes, por outro lado. Estas dificuldades desencadeiam-se a partir do confronto que os alunos estabelecem entre os modos de socialização escolar e os de socialização não escolar, bem como aquilo que é pressupostamente tido como transparente e que não demanda, portanto, uma aprendizagem particular.

¹⁶ «Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée», *Le Télémaque*, n° 24, 2003, p. 81-110.

A identificação dos objetos de aprendizagem e dos desafios cognitivos das tarefas e das situações

Para o professor, em situação ideal, as tarefas que ele apresenta e as situações de trabalho que ele constrói correspondem a uma aprendizagem específica, a uma visada cognitiva, até mesmo a uma hierarquia dentro de uma pluralidade de aprendizagens possíveis. É verdade que no quadro de uma pedagogia diferenciada, este enfoque não necessariamente apresenta-se de modo idêntico para cada um dos discentes. Este não é o nosso propósito: O que nos interessa é o fato de que todos os alunos não atribuem às tarefas propostas o mesmo foco que o professor e esta diferença entre docentes e discentes e entre discentes e discentes não é sempre visível na produção realizada durante as aulas: assim se aprofundam abismos entre as aprendizagens dos alunos que não contam com a possibilidade de ajuda.

De fato, se o docente não ficar atento a isso ou não explicitar o que aí está em jogo,¹⁷ a maior parte das tarefas escolares podem ser realizadas em diferentes “níveis” de aprendizagem, com desafios diversos. Desse modo, preencher um quadro de conjugação, como nós apresentamos anteriormente (no CM2,¹⁸ aquele de verbos de um texto conjugados no imperfeito, de sua pessoa, de seu infinitivo, por exemplo) é para alguns discentes um fim em si mesmo, que permite satisfazer a solicitação do professor; para outros, ele é um preâmbulo à observação que permite a construção das regras ortográficas da conjugação desse tempo verbal. Para outros, ainda, basta mostrar que se pode preencher “um pouco”, sem ter de completá-lo à exaustão como uma pressão escolar ou uma necessidade para o aprendiz. Notamos que nesse último caso, de fato, certos estudantes não precisam de modo algum preencher completamente o quadro, com todos os verbos, para poder identificar a regra. Neste exemplo, nós podemos ver que a conduta da turma, sua cronogênese, como diriam alguns, é muito importante. Dessa maneira, em uma classe observada, uma professora

¹⁷Nós não queremos dizer que tudo pode ser mostrado, explicado pelo professor. Os estudiosos da didática da matemática, acompanhados de Guy Brousseau, em particular, trabalharam esta questão e insistiram sobre a importância de situações de trabalho, mais do que do discurso sustentado, para não gerar situações ambíguas.

¹⁸N.T. – O CM2 é o último ano da *école élémentaire* francesa. Corresponde ao 5º ano do ensino fundamental no Brasil.

solicita aos estudantes que peguem no fichário um texto escrito anteriormente, na ocasião do retorno de uma aula verde.¹⁹ Sem nenhum comentário, exceto a indicação: “Vamos trabalhar o imperfeito!”, ela distribui uma ficha em que se encontra uma tabela fotocopiada e pede aos alunos que a preencham. O tempo consagrado a completar individualmente as colunas da tabela é de mais de uma hora e a aula termina com a passagem de um exercício no quadro, feita por alunos cujas respostas não continham nenhum erro. Esta organização por tais fases sucessivas, nas quais se dedica o período mais longo à tarefa individual feita numa ficha, aumenta os riscos de interpretações múltiplas sobre o trabalho e produz um investimento intelectual diferenciado. Se esse modelo de gestão do tempo de aula e das interações é recorrente (como aqui é o caso), e a avaliação das aprendizagens se faz pela avaliação do quadro preenchido, os estudantes com mais dificuldades – incluindo o fator de sua lentidão na escrita – passam toda a aula para executar a tarefa, sem lhe atribuir nenhum outro objetivo a não ser a sua própria execução. O “contrato didático” funciona para eles sobre esse único registro, e eles são encorajados a que assim seja, pelo professor. Este, no decorrer do tempo da aula, ajuda-lhes individualmente, por meio de observações pontuais, ou a terminar de preencher o quadro, sem que a preocupação com um aprendizado seja identificável.

A interpretação privilegiada marca-se pelo cumprimento da tarefa, independentemente das aprendizagens que poderiam ser esperadas como sua consequência, ou da satisfação do professor. Assim constitui-se também a concepção desenvolvida por inúmeros estudantes dos meios populares que valorizam os aspectos mais formais do trabalho escolar.²⁰

Outros exemplos podem ser apresentados como exemplo de situações com funcionamento semelhante, que produzem o mesmo tipo de efeito. Por exemplo, em

¹⁹N.T. – A *classe verte* é uma saída ou uma viagem escolar na qual os estudantes partem para descobrir a natureza, sem a presença dos pais, mas acompanhados de seus professores.

²⁰Adotando-se uma outra terminologia, se poderia conceber a tarefa desarticulada de sua relação com a atividade, em E. Bautier (org.) *Apprendre l'école et apprendre à l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale, 2006. Nesta obra coletiva, são apresentados resultados de uma pesquisa conduzida por muitos anos em turmas de Educação Infantil. Por E. Bautier, O. Burger, C. Catteau, S. Chevillard, C. Joigneaux, J. Le Breton, C. Passerieux, C. Thouny.

uma turma de último ano de Educação Infantil,²¹ diante da tarefa de colocar as “palavras” em ordem dentro de uma “frase” a ser cortada, que depois são coladas abaixo do modelo da frase apresentada no alto de uma ficha, os alunos trabalham individualmente. A ficha é distribuída às crianças; nela, vê-se a frase modelo e o espaço vazio vem abaixo. Também é distribuída uma tira de papel, a cada criança, apresentando casas, dentro das quais estão inscritas as “palavras” em desordem, em comparação com o modelo de frase a reconstituir. As aspas que destacam aqui “palavras” e “frase” marcam o fato de que lá onde o professor vê as palavras, alguns estudantes recortam apenas imagens e não estão, portanto, sobre o mesmo registro do trabalho. A tarefa apresentada como uma tarefa de recorte e colagem tem como objetivo superior a elaboração da frase por identificação das letras e o reconhecimento, a partir destas, das palavras. Alguns alunos “pré leitores” se acham confortáveis na tarefa: tendo identificado a primeira palavra da frase, que está no meio da tira de papel, eles vão diretamente a esta palavra, cortam-na rapidamente e, sem grande esforço particular, colam-na no espaço adequado, depois pesquisam a segunda palavra e assim por diante. Para os outros alunos que mal sabem recortar, a manipulação da tesoura ocupa o primeiro plano do trabalho, tanto em tempo como em interesse. Notemos a esse propósito, que apenas raramente o recorte é objeto, em si mesmo, de uma aprendizagem sistemática, enquanto que nos anos escolares da Educação Infantil esta atividade é solicitada de maneira cotidiana, faz parte da maioria das tarefas que se situam em outro nível cognitivo. Para inúmeros professores, trata-se apenas de uma simples “ferramenta” socialmente compartilhada. Esse não é o caso: alguns estudantes vão passar toda a aula tentando recortar, com uma grande concentração (sem ultrapassar os limites, sem fazer “barbas”...), as diferentes palavras (imagens?), umas após as outras. Como eles não irão muito longe, porque eles estão em processo de aprender a recortar, a professora intervirá no fim da atividade e colará, ela mesma, as etiquetas sobre a ficha que será colada no caderno e mostrada aos pais como se o estudante tivesse realizado o trabalho pedido.

²¹N.T. – O último ano da escola de Educação Infantil, que antecede a *école élémentaire*.

O conjunto das tarefas a serem realizadas embaralha a hierarquia das aprendizagens para certos discentes. É evidente que uma vantagem dessa pluralidade é geralmente antecipada pelos professores: todos as crianças têm que ter sempre alguma coisa para fazer. Porém não se trata aqui de uma pedagogia diferenciada, no sentido em que as tarefas com diferenciados graus de dificuldades permitam, portanto, a cada um avançar em direção de um mesmo objetivo cognitivo. O que aparece como o mais provável fator determinante do aprofundamento do fosso entre os alunos reside no fato de que o objeto central da aprendizagem cognitiva (colocar em ordem as palavras de uma frase segundo um modelo) é escamoteado por aqueles que acreditam que a tarefa é recortar e colar. Esses alunos estão justamente em dificuldade e o fato de que eles não tenham identificado o que se tratava de fazer e aprender, apenas faz aumentar as suas dificuldades.

Suporte das tarefas e embaralhamento nas abordagens cognitivas

Esses exemplos nos permitem igualmente pontuar um modo de trabalho hoje dominante desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental I,²² indo mesmo além, eventualmente, aos anos finais desta etapa da escolarização (9º ano): o trabalho sobre uma ficha individual. Como já dissemos em outro texto, tais exemplos configuram²³ as práticas atuais que concorrem e se acumulam na direção de um embaralhamento sobre o que se poderia identificar com uma abordagem cognitiva. Como os alunos que não compreenderam a tarefa porque em sua família, em uma socialização não-escolar, esta não esteve presente anteriormente, poderão suspeitar de que o que está em jogo na maior parte das tarefas e situações propostas é uma nova aprendizagem ou a experimentação concreta de uma aprendizagem recente?

²²N.T. – No original aparece CM2, que na França equivaleria ao último ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

²³Sob a direção de É. Bautier, 2006, *op. cit.* (observações e análises trabalhadas em particular por J. Le Breton).

Como adivinhar que a questão central se deve colocar enquanto aluno não equivale à realização da tarefa indicada na ficha, mas sim sobre seu objetivo?

Esta forma de trabalho parece satisfazer aos professores, porque ali se sobrepõem (mais do que se conjugam) lógicas heterogêneas, por ela permitidas: atividade, individualização, fracionamento, avaliação imediata facilitada e visibilidade social. Nós já evocamos uma dessas lógicas: atualmente é muito importante que os alunos estejam sempre “fazendo”. O aprender passa pelo fazer nas vulgatas construtivistas atuais (mas, o objeto do fazer substitui, para certos alunos, aquele do aprender, como nos exemplos acima). Uma outra lógica, muito presente, que os professores valorizam, é a da individualização do trabalho. Esta preconização atual vem atrapalhar, às vezes impedir, a construção necessariamente coletiva dos saberes escolares, que permite aos estudantes não serem confinados a seus recursos pessoais, iniciais, nem a pensarem que estes são os únicos legítimos. As fichas permitem esta individualização. Elas também facilitam a avaliação, mesmo que, justamente, se encontrem assim na maioria das vezes (con)fundidos o momento da aprendizagem, o da execução da tarefa e o de sua avaliação. A ficha esmiúça o que, fora deste suporte escolar, encontra-se normalmente espalhado no tempo e espaço. Não se pode tampouco subestimar a importância, nos anos iniciais do ensino fundamental, da necessidade de mostrar um caderno limpo aos pais dos alunos, e neste sentido as fichas facilitam essa exigência. O interesse nesse tipo de organização de trabalho funciona para que a turma possa “se manter” sem muita bagunça, o que uma organização coletiva produz frequentemente com certas populações discentes.

Outros exemplos de fichas, diferentes das que foram descritas acima, colocam em evidência outras lógicas que vêm se juntar à lista, já longa, da justificativa de seu uso: sua escolha permite inscrever o trabalho dentro do tema que está sendo abordado ou que interessa aos estudantes e, assim, motivar as aprendizagens cognitivas e disciplinares. Assim, ocorre com a aprendizagem de listas, quando esta é necessária, que aparece de maneira recorrente subjacente à maior parte das aprendizagens, inclusive relacionadas à escrita, e que pode se considerar “trabalhada”, graças às fichas, que apresentam uma cesta de maçãs (tema da colheita de frutas, no outono) nas quais se deve colocar o número correto de maçãs, ou seja, o que

corresponda aos números indicados na ficha. Esta lógica do tema e da motivação conduz, também, a acrescentar a uma tarefa, a de colorir a cesta e as maçãs. Como ocorre com a tarefa de recortar, desenhar e colorir acabam por suplantar a aprendizagem da contagem, para alguns alunos (estes ainda acrescentam um caule e uma folha em seu exercício). Esta interpretação da tarefa é muito mais fácil do que a sucessão de tarefas de registro dos objetos “maçãs”, também porque desenhar e colorir as cestas e as maçãs não são exigências do professor.

Para a maioria dos professores, este tipo de organização do trabalho escolar permite satisfazer uma diversidade de preconizações e de concepções dominantes que dizem respeito às aprendizagens e às formas de condução da sala de aula, nos contextos atuais de exercício do ofício docente. Contudo, uma análise dessas práticas colocadas em relação com aquilo que se impõe como dificuldade para um contingente discente nos parece necessária, para compreender de que modo as formas e maneiras de fazer, atreladas com os discursos e os modos dominantes são elementos integrantes constitutivos do fosso cada vez maior entre os alunos.

O registro da atividade cognitiva e linguareira utilizado pelo aluno e os hábitos de trabalho construídos

Como nós havíamos mencionado, esta outra fonte de dificuldade para os alunos depende da primeira, como nossos exemplos mostram. Referimo-nos aos alunos que não identificam as questões cognitivas e os objetos de saber e que assim permanecem restritos a um registro de trabalho imediato, espontâneo, reduzido à sua transparência, sem que seu trabalho transforme, desloque, reconfigure, secundarize os objetos, mesmo que inconscientemente, para permitir as aprendizagens.²⁴ Esta

²⁴Para o desenvolvimento dessas noções que são inerentes ao trabalho escolar, ver É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro, R. Rickenmann (éds.), *Situations éducatives et significations*, Bruxelles : De Boeck, 2004; E. Bautier, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino, P. Vergès (éds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, 2005; E. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et société*, n° 111, 2005, p. 51-72.

questão dos registros das atividades nos parece uma questão pertinente, pois ela encontra-se com as práticas docentes que, entretanto as ignoram como um objeto de aprendizagem. Nós havíamos feito referência às dificuldades encontradas por alguns estudantes de passar das trocas coletivas na sala de aula, relacionadas às experiências e/ou conhecimentos cotidianos, à construção de saberes e de conceitos, e ainda mais além, a uma segunda postura cognitiva, que implique em um engajamento intelectual pessoal para construí-la. Nesta seção, evocaremos as práticas que, neste momento, vêm confundir a identificação do registro de trabalho pretendido, mesmo que elas sejam motivadas pela injunção de ajudar os estudantes: trata-se particularmente da “escolarização dos objetos do mundo” ou da determinação de não mais fazer do mundo escolar um mundo em ruptura com o mundo da vida comum. Esta preconização vai, igualmente, no sentido da participação dos estudantes na construção dos objetos de saber, na medida em que esta é conduzida, o mais frequentemente, a partir das observações ou das experiências dos estudantes. Os exemplos aqui são numerosos e podem ser tomados em conjunto, no processo da escolarização, até na aula de filosofia e de ciências econômicas e sociais.

Nos diferentes graus da escolaridade, recorre-se a objetos conhecidos, presentes ou não na sala de aula, aos relatos, às experiências, que podem ser, ainda, ricas de motivação, mas também de afetos, de olhares mais comuns. O objetivo é de “escolarizar”, ou seja: de possibilitar que os estudantes transformem seus olhares sobre si mesmos, a fim de que se tornem objeto de aprendizagem e de saber, e não “somente” objeto de trocas verbais expressivas e de enunciados ditos sobre eles. O trabalho de Jacques Bernardin, relativo ao desenho de uma bicicleta²⁵ solicitado aos alunos e visando à aquisição dos princípios de seu funcionamento, demonstrou o quanto a familiaridade com os objetos não era uma ajuda e uma motivação à aprendizagem, ou o era somente sob certas condições pedagógicas e didáticas. A escolarização da bicicleta (ou da flor, do hamster...) supõe a princípio uma transformação cognitiva do objeto, que não é mais somente objeto de uma prática interessante e divertida, mas objeto de observação e de aprendizagem, em

²⁵J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris: Retz, 1997.

descontinuidade com uma utilização comum, pois passa a se tratar de alcançar processos de generalização. Esta transformação, esta “secundarização” não é, na sua origem, nem evidente, nem espontânea para todos os estudantes. Ela se inscreve, ao contrário, na duração, na retomada e na construção de uma situação e de um objeto específico de trabalho. Para este fim, torna-se necessária uma construção progressiva e pensada com este objetivo, originalmente pouco presente nas práticas dos professores, por ser pouco presente na sua formação. Sem ela, os estudantes estão solitários, tendo que lidar com a mudança de registro de tratamento dos objetos com os quais são confrontados, parasitados pela aparente familiaridade com o objeto e pela pluralidade de registros sob a qual ele pode ser apreendido, incluindo o registro afetivo. Assim, acontece quando, desde a educação infantil, as crianças são confrontadas com a meteorologia, com o peixinho vermelho, com a saída para o carnaval fora da escola, com um documento da vida cotidiana não escolar, com a televisão... Esses “objetos” são ricos e ambivalentes e por isso mesmo, ainda que não seja intencional, os estudantes são induzidos ao erro sob o registro da tarefa solicitada, sob o registro de linguagem que o acompanha. Os indícios linguísticos que expressam este erro são numerosos, os estudantes “se confundem”, usam um gênero discursivo erradamente e relatam ou se expressam sobre assuntos quando o esperado era “falar sobre” e analisar para mostrar ter identificado e construído outro objeto. O professor busca fazê-lo dizer o que é o carnaval e o estudante que presenciou o carnaval durante uma saída escolar só evoca as emoções do encontro ocorrido na rua no passeio escolar. Outra estudante do CE2 fala do gosto de água sanitária da água da piscina, quando o professor quer introduzir o ciclo da água.²⁶ Esses dois alunos já estão em dificuldade, mas, talvez seja preciso, para ajudá-los, solicitar mais diretamente um registro de trabalho e que tal tratamento desses objetos seja obrigatório para a aprendizagem a ser efetuada.

²⁶Cet exemple est développé dans É. Bautier, *Langage et société*, op. cit.

Conclusão

A análise das práticas dos docentes que nós aqui exemplificamos visa dar conta das maneiras de fazer que são atualmente dominantes e recorrentes. Nós a contextualizamos duplamente, na dimensão histórica, social e institucional, de um lado, e na sua relação com a natureza do trabalho e das aprendizagens que elas conduzem a instalar duravelmente entre certos estudantes, por outro lado. O ponto de vista apresentado aqui vai de encontro às numerosas análises das práticas que são centradas no professor e seu trabalho. Nós pensamos, porém, que levar em conta a co-construção das práticas dos estudantes e do mestre permite esclarecer de que maneira a escola participa da produção de certas dificuldades escolares e da desigualdade social que dela resulta. Então, mesmo que certas abordagens sejam pensadas como adaptações suscetíveis de ajudar os estudantes, procuramos tornar visível para os professores o modo como os alunos os apreendem de forma diferenciada, por vezes, vagando sobre o conteúdo da aprendizagem. Isso pode ajudar a compreender por que, apesar dos esforços empregados, do tempo passado, especialmente na pesquisa de materiais e suportes julgados pertinentes, os resultados esperados não são alcançados.

Nota dos tradutores

Na edição francesa, a autora apresenta suas referências em nota de rodapé.