
PROGRAMA .PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA .ALFABETIZAÇÃO

**O TRABALHO EM GRUPO COMO
INSTRUMENTO OPERATÓRIO NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

FÁTIMA APARECIDA SOARES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
Julho – 2005

PROGRAMA .PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA .ALFABETIZAÇÃO

O TRABALHO EM GRUPO COMO INSTRUMENTO OPERATÓRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FÁTIMA APARECIDA SOARES

**ORIENTADORA: DAIR AILY
FRANCO DE CAMARGO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
Julho – 2005

372.41 Soares, Fátima Aparecida
S676t O trabalho em grupo como instrumento operatório no
processo de alfabetização : relações entre concepções e práticas
pedagógicas / Fátima Aparecida Soares. – Rio Claro : [s.n.],
2005
166 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dair Aily Franco de Camargo

1. Alfabetização. 2. Interação. 3. Leitura. 4. Escrita. I.
Título.

*Ao Mário,
As asas que me levam
Longe.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Dair Aily Franco de Camargo pela orientação.

Às colegas do mestrado: Sandra, Natália, Maria Tereza, Simone, Lígia, Mônica. Muitas se tornaram amigas.

Às professoras e aos alunos das escolas municipais, agentes fundamentais desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação, pela solicitude.

Às secretárias do Departamento de Educação: Simone e Mônica.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação.

À professora Áurea, pelas discussões sobre o trabalho de Piaget.

À CAPES pelo apoio financeiro necessário para a realização da pesquisa.

A todos os membros do Departamento de Educação que, de forma direta ou não, contribuíram para a implementação do curso de Mestrado.

***What children can do with others today,
they can do alone tomorrow.***

Liev Semiónovitch Vigotski.

RESUMO

Objetivou-se diagnosticar qual a orientação para trabalho em grupo e como ela é recebida pelas professoras de primeira série de ensino fundamental da rede Municipal de Educação; buscou-se também identificar qual a concepção dessas professoras sobre o tema e como esta se manifesta nas práticas pedagógicas. A investigação ocorreu por meio de entrevistas com as professoras e com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, utilizando-se da metodologia observacional em situação real de aula. Foi observado que o entendimento da coordenadora da Secretaria sobre trabalho em grupo se identifica, a princípio, com uma concepção orientada pelo conflito cognitivo, porém, sem uma fundamentação teórica mais bem estabelecida, também não observada nos textos usados na capacitação dos professores. A maioria das professoras justifica a pouca ocorrência de atividades em grupo alegando que provocam indisciplina e sobrecarga de trabalho, além de se sentirem despreparadas e inseguras. Nenhuma professora referiu-se ao conflito cognitivo e apenas duas delas perceberam o trabalho em grupo como troca de idéias; seis professoras entendem a intervenção de um aluno no papel de professor como uma situação de trabalho em grupo e para duas delas o trabalho em grupo é um momento de entretenimento e descontração. Foi muito freqüente a associação entre trabalho em grupo e disposição física das carteiras e alunos nas salas, porém não foi observada sua relação com o desempenho em escrita, que esteve relacionado à interação cooperativa nas tarefas escolares. Discutir as atividades a serem realizadas em classe foi condição necessária e suficiente para se observar desempenho superior em escrita (acima da metade da escala de desempenho) e não discutir essas atividades foi condição necessária e suficiente para se observar desempenho inferior em escrita (abaixo da metade da escala de desempenho). A permissão irrestrita de diálogo entre alunos foi condição suficiente para se observar desempenho superior em escrita e a proibição total de diálogo entre alunos foi condição suficiente para se observar desempenho inferior. Um pequeno nível de conversa implicou em observar desempenhos inferiores em escrita, enquanto que níveis mais elevados foi condição necessária, porém não suficiente para se observar desempenhos superiores. Apenas três salas apresentaram valores positivos para um índice de cooperação proposto, alcançando o máximo de 40% de uma sala de referência ideal para o trabalho em grupo, indicando que as condições para esse tipo de trabalho não se fazem presentes. Os coordenadores das escolas transmitem informações à Secretaria da Educação de que está sendo implementado trabalho em grupo, porém, tal prática foi observada durante apenas 3% do período letivo observado. Apesar das professoras afirmarem receber alguma orientação da Secretaria da Educação para esse tipo de trabalho, ressaltam uma falta de continuidade, ou de um acompanhamento mais incisivo e comprometido.

ABSTRACT

It was aimed to diagnose which orientation for work in group and how it is received by the teachers of first series at elementary school in the Municipal Education system; moreover, it was also aimed to identify which the conception of those teachers about the theme and how this is present in the pedagogic practices. The investigation happened through interviews with the teachers and the pedagogic coordinator of the Municipal Education Clerkship, by using the watcher methodology in real class situation. It was observed that the Clerkship coordinator understanding about work in group is related, at first, with a guided conception by the cognitive conflict, however, without a better established theoretical base, also not observed in the texts used in the qualification of the teachers. The little occurrence of group activities are justifies, by most of the teachers, due to the indiscipline and overwork, together their inability to the job. No teacher referred to the cognitive conflict and only two of them noticed the work in group as change of ideas; six teachers understand that a intervention by a student in teacher's paper as a work in group situation and for a couple of them the work in group is an entertainment and relaxing moment. It was very frequent the association among work in group and desk and students' physical disposition in the rooms, however, your relationship was not observed in the writing performance, which was related to the cooperative interaction in the school tasks. To discuss the activities that will be accomplished in class was a necessary and enough condition to observe writing superior performance (above the half of the performance scale) and not to discuss those activities was necessary and enough condition to observe inferior performance (below the half of the performance scale). The unrestricted permission of dialogue among students was enough condition to observe writing superior performance and the total prohibition of dialogue among students was enough condition to observe writing inferior performance. A small dialogue level implicated in inferior performance, while, higher levels were necessary condition but not enough to observe write superior performance. Only three rooms presented positive values for a proposed cooperation index, reaching the maximum of 40% of an ideal work in group reference room, showing that the conditions for this work type are not present. The schools' coordinators transmit to the Education Clerkship information that the work in group is being implemented, however, such practice was observed during only 3% of the school period. In spite of the teachers affirm to receive some orientation of the Education Clerkship for that work type, they point out a continuity lack, or a more incisive and committed accompaniment.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	9
OBJETIVOS.....	16
A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE PIAGET PARA A INTERAÇÃO ENTRE PARES.....	17
O papel da cooperação na construção da inteligência.....	26
O egocentrismo	31
AS PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA.....	35
METODOLOGIA DA PESQUISA	46
Etapas da pesquisa.....	47
As escolas.....	53
Sala A	56
Sala B	57
Sala C	57
Sala D	58
Sala E	58
Sala F.....	59
Sala G.....	59
Sala H	59
Sala I.....	60
As professoras	60
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62

Proposta da Secretaria	62
Entrevista da Coordenadora Pedagógica da Secretaria	67
Observações das aulas.....	70
Sala A	70
Sala B	73
Sala C	74
Sala D	76
Sala E	78
Sala F.....	80
Sala G.....	82
Sala H	84
Sala I.....	86
Índice de predisposição para trabalho em grupo.....	89
Desempenho em escrita	95
Entrevistas das professoras	98
CONSIDERAÇÕES GERAIS E CONCLUSÃO	105
À guisa de conclusão.....	110
REFERÊNCIAS	115
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	119
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	122
Coordenadora pedagógica da secretaria de educação	122
Professora da rede municipal de educação.....	123
APÊNDICE B - OBSERVAÇÕES	124
Sala A	124
Sala B	130
Sala C	131
Sala D	133
Sala E	135
Sala F.....	138
Sala G.....	143
Sala H	147
Sala I.....	151
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	154
Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação	154
Professora A	161

INTRODUÇÃO

A atividade lógica não é toda a inteligência. Pode-se ser inteligente sem ser muito lógico. As duas funções essenciais da inteligência, a de inventar soluções e a de corroborá-las, não se acarretam, obrigatoriamente uma à outra: a primeira participa da imaginação; apenas a segunda é propriamente lógica. A função da lógica é, portanto, a demonstração, é a busca da verdade.

Jean Piaget (1967a).

A motivação para essa dissertação surgiu da observação do quadro de fracasso escolar dos alunos da escola pública e se encontra espelhado nos baixos índices de desempenho em testes de conhecimentos, como por exemplo, Saeb, INAF, Pisa, e muitos outros amplamente divulgados pela mídia. Para visualizar, ainda que rapidamente, esse quadro apresentamos alguns dados estatísticos referentes a esses indicadores.

O primeiro desses testes de avaliação citado e designado Saeb -Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - foi criado pelo Ministério da Educação para avaliar o desempenho em matemática e língua portuguesa dos estudantes das quartas e oitavas séries do

ensino fundamental e da terceira do ensino médio. O ultimo dado estatístico desse indicador data de novembro de 2003, quando a porcentagem de estudantes que se encontrava nos níveis muito críticos e críticos na construção de competência em língua materna e matemática era de 55% para a quarta série. Esses níveis significam que os alunos não desenvolveram habilidades de leituras mínimas nos quatro anos de escolarização e não são leitores competentes. (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

Os dados referentes ao INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - apresentam anualmente os índices de alfabetismo funcional da população desde 2001, alternando, a cada ano, pesquisas sobre habilidades de língua materna e matemática. Na última pesquisa sobre as habilidades de leitura e escrita, realizada em 2003, apenas 25% dos entrevistados demonstraram proficiência nesses quesitos. Esta pesquisa mostra ainda que não está havendo mudança nos níveis de alfabetismo funcional brasileiro. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2003).

O outro indicador, denominado PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é patrocinado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que analisa os dados escolares do ensino fundamental e médio de diversos países, tendo como objetivo contribuir para as discussões da

qualidade desse ensino, possibilitando questionamentos sobre a aquisição de habilidades essenciais num contexto extra-escolar. Foram aplicados testes para alunos da quarta, sexta e oitava séries do ensino fundamental e da terceira do ensino médio. A última avaliação aconteceu no ano de 2000 e a análise dos resultados em leitura classifica o Brasil no nível 1, bem abaixo do ideal, em uma escala que vai de 0 até o nível 5. (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2001).

Contribuindo para esse quadro de fracasso sabe-se que não há apenas um responsável. Durante muito tempo a culpa pelo mau êxito escolar foi imputada somente ao aluno e, por mais que as discussões acadêmicas tenham progredido e apontado outras variáveis interferindo no aprendizado, essa visão ainda permeia a vida na escola.

Com o tempo começou a ocorrer um deslocamento dessa responsabilização pelo fracasso, inicialmente atribuída ao aluno, para os fatores sóciopolíticos que, de certa forma envolvem também a escola como responsável pelo fracasso do estudante. Com isso, houve uma relativização do papel de vilão atribuído ao aluno e as análises apontaram como alvo problemas extra-escolares, tais como a desnutrição, as deficiências congênitas, a desestruturação familiar, a formação do professor.

Os professores, por sua vez, padecem de formação deficiente e de remuneração inadequada, obrigando-os a dupla jornada

de trabalho, além de outros problemas específicos do cotidiano da sala de aula, como o excesso de alunos, instalações não condizentes, entre outros. A profissão docente revela em sua dinâmica e conceituação uma situação peculiar, pois se reconhece a importância fundamental do trabalho do professor junto à sociedade, ao mesmo tempo em que tal profissão é das mais desvalorizadas, tanto econômica, quanto socialmente. Talvez, também como resultado dessa depreciação, esses profissionais geralmente não se comprometem com um investimento mais acentuado e primoroso nos estudos de formação, ministrando sua docência espelhada nas práticas transmitidas dentro da instituição escolar desde há muito tempo. Os estudos ou aperfeiçoamentos, muitas vezes, são feitos por imposição e o critério de aprendizado, ou de qualidade da prática docente, espelha-se na experiência do professor veterano, com possibilidades de terem como modelo uma prática docente baseada no ensino tradicional.

Com respeito à necessidade do aperfeiçoamento profissional do professor, Fermiano (2000), aborda em sua pesquisa sobre alunos do magistério, alguns aspectos alternativos de uma prática ancorada no trabalho de Piaget para orientar um questionamento do papel do professor junto às crianças e discutir a importância desse profissional na criação de um ambiente rico e estimulante à ação, agindo, para isso, como orientador, criando situações para se pensar e descobrir respostas,

proporcionando o surgimento de idéias novas, além de favorecer as relações baseadas na reciprocidade, respeito mútuo e cooperação. Isso se justifica porque, segundo Piaget, o objetivo principal do ensino é desenvolver a inteligência e, principalmente, desenvolvê-la durante o maior tempo possível.

O conhecimento por parte do professor dos mecanismos de funcionamento da inteligência, sua constituição dinâmica e contínua pode contribuir no resgate do seu valor como profissional capacitado, concorrendo para a formação de alunos intelectualmente ativos. Porém, esse conhecimento, constituindo o conteúdo de uma das mais bem elaboradas teorias da psicologia, exige algum nível de estudo e elaborações por parte dos professores.

O trânsito pelos trabalhos de Piaget ou de estudiosos de sua obra é caminho merecedor de atenção, como um subsídio para a ação em direção a uma prática valorizadora do trabalho educativo e principalmente para entender o papel do professor no contexto de trabalho em grupo. Além dessa fundamentação teórica, também se observam outros conhecimentos mais gerais pertinentes ao processo de ensino aprendizagem e dos quais Fermiano (2000, p. 12) relaciona alguns em sua pesquisa, como o papel desempenhado pela educação das crianças, a importância dos métodos ativos, o uso dos conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento da inteligência da

criança e do jovem e a interdisciplinaridade. Como se vê, a gama de conteúdo necessário ao aperfeiçoamento profissional do professor não é diferente daquela de outros campos de estudos quanto à variabilidade, ou mudança temporal advinda das pesquisas. A diferença está em que essas mudanças não estão interferindo na prática com a mesma eficácia que pode ser observada ao se considerar outros diversos campos de pesquisa e estudo.

A demora na absorção teórica por parte das práticas dos professores se manifesta na análise do desempenho insatisfatório dos alunos das escolas públicas, ao mesmo tempo em que origina constantes discussões no campo da educação por meio dos vários estudos que tentam diagnosticar os problemas no intuito de repensar as práticas pedagógicas, à procura de caminhos que conduzam a possíveis soluções.

De modo geral, essas discussões são norteadas, principalmente, por questões a respeito de qual seria a melhor abordagem do processo de ensino-aprendizagem, priorizando e defrontando-se, freqüentemente, com a relação entre aluno e professor. Nesse processo, o contato aluno-aluno orientado pelo professor, como uma prática do cotidiano escolar, recebe menos atenção e, no entanto, pela sua característica operatória poderia se constituir num pertinente instrumento de ensino para a prática do professor alfabetizador, quando

abordado com as devidas fundamentações teóricas que a ele dizem respeito, especialmente na teoria formulada por Piaget ao longo de sua obra. (PIAGET, 1983, 1988, 1994; PERRET-CLERMONT, 1995; MORO, 1987; PAULINO, 2001).

Ainda que não se dedicando especificamente ao campo da educação, Piaget fez inserções diretas à questão do ensino, sugerindo uma abordagem metodológica para o trabalho em grupo em sua obra “O juízo moral da criança” (1994) e qualificando esse método como fator essencial do progresso intelectual.

Concernentes a essas reflexões sobre trabalho cooperativo, algumas indagações provocam inquietações: Por que tal prática não se efetiva nas salas de aula? Quais as dificuldades que os professores enfrentam para estabelecer um ambiente cooperativo na escola? Qual a compreensão sobre o trabalho em grupo das professoras e da coordenação pedagógica?

Valorizando uma didática que compreenda a importância de uma prática com características operatórias, nesse trabalho pretendemos analisar concepções a respeito do trabalho em grupo de alguns profissionais relacionados à alfabetização, incluindo professores e outro participante do processo educativo, na figura da coordenadora pedagógica do município de Rio Claro.

OBJETIVOS

A partir das considerações sobre o trabalho em grupo para uma prática docente que valorize o desenvolvimento intelectual dos alunos e da importância que o papel da cooperação desempenha no processo de ensino-aprendizagem, embasado por uma fundamentação teórica piagetiana, elaboraram-se os seguintes objetivos:

- 1- Averiguar junto à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP em que consiste a orientação para o trabalho em grupo a ser desenvolvida nas escolas municipais de Ensino Fundamental e diagnosticar como essa orientação é recebida pelas professoras alfabetizadoras.
- 2- Identificar a concepção das professoras sobre o trabalho em grupo e como esta se manifesta em suas práticas pedagógicas.

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE PIAGET PARA A INTERAÇÃO ENTRE PARES

Os contatos sociais da criança desempenham, assim, papel de primeiríssima importância em seu desenvolvimento intelectual. [...] Desde os primeiros anos de sua escolaridade, deverão as crianças ser incentivadas e guiadas a estudarem junto e a discutirem em comum problemas simples e a seu alcance.

Hans Aebli (1974).

Para melhor contextualizar a análise a ser construída a respeito da concepção a respeito de trabalho em grupo em salas de alfabetização apresentaremos alguns fundamentos científicos contidos em trabalhos de Piaget e que embasam uma abordagem cooperativa em salas de aula, como forma de apresentar subsídios aos professores alfabetizadores, repensando as práticas que sempre recorreram ao trabalho individualizado nas escolas de ensino fundamental. Apresentaremos, também, uma revisão da literatura na qual podem ser

encontradas várias pesquisas que abordam a interação como um instrumento de desenvolvimento da inteligência.

Destacamos que, na discussão sobre a importância e o papel da interação na construção da inteligência há que se atentar para a necessidade do entendimento de que são determinadas interações que promovem o avanço cognitivo do aluno, para que não sejam empregadas com um caráter de generalidade, que não conduz a resultados satisfatórios. Primeiramente, as interações podem ser promovidas no contexto de atividades didáticas que provocam conflito cognitivo, possibilitando, desse modo, que se estabeleçam relações entre as diferentes hipóteses levantadas pelos componentes do grupo e entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios.

Esse tipo de interação é considerado, então, como uma contribuição das funções interindividuais ao pensamento lógico e vista no sentido do grupo algébrico, como um operar em comum. Essas interações permitem que o contato entre dois indivíduos e as ações entre eles possuam um caráter lógico quando estão em algum equilíbrio com a lógica intraindividual. A socialização estaria, assim, caracterizada como operações de “co-operação”. Desse modo, a inteligência individual também se desenvolve pelas interações sociais, requerendo equilíbrios entre as regulações intraindividuais e interindividuais. (MORO, 1987, p. 22).

A cooperação tratada nesse contexto é um fator que auxilia para que o monólogo característico do estágio em que prevalece o egocentrismo intelectual evolua e deixe de se constituir num empecilho para o progresso cognitivo. Para promover o avanço desse estágio, dentro de um contexto escolar, o trabalho em grupo é importante junto aos alunos na fase de alfabetização, período em que a criança encontra-se no início da fase de abandono do egocentrismo. O início da alfabetização coincide com o período operatório-concreto, quando o progresso da socialização é mais visível, pois a criança consegue estabelecer relações de cooperação, indicando que já não pensa apenas em função de si próprio, pensa em função da coordenação real ou possível dos pontos de vista diferentes do seu, tornando-se capaz de discutir, refletir e colaborar, atividades que colaboram na elaboração do pensamento.

Dada a relevância do outro no desenvolvimento cognitivo, principalmente na organização do pensamento lógico, destaca-se a importância de se ter alguém com quem conversar e trocar idéias, a fim de conhecer outros pontos de vista. O fato de o sujeito não estar isolado do grupo, de ser ou não aceito, provavelmente interfere no desenvolvimento e na aprendizagem. (TRONCOSO-GERRERO, 2002, p. 19)

Sendo assim, cumpre à escola proporcionar situações nas quais haja interação operatória, seja na relação do aluno com o professor ou com outros estudantes, promovendo situações nas quais a criança aprenda em interação com os pares quando é requisitada a explicar ou justificar seu ponto de vista e a conhecer e a entender o colega,

repensando o seu modo de pensar. Apontam para esse mesmo sentido as afirmações de Coll (1994, p. 86) de que “o fator determinante para que se produza um progresso intelectual é a possibilidade de confrontar os pontos de vista individuais com outros alheios”.

Por outro lado, o conhecimento escolar sistematizado sendo transmitido pelo professor nem sempre é eficiente sem que se verifique uma assimilação ativa por parte da criança, o que requer o uso de instrumentos operatórios apropriados. Tais instrumentos precisam ser desenvolvidos na ação sobre o objeto do conhecimento e a interação entre os pares contribui para que essa conquista ocorra.

Piaget (1976) esclarece que o mecanismo básico envolvido na formação do conhecimento é o processo de equilibração, que seria responsável pela passagem de um estado de equilíbrio para outro, mas melhorados pela compensação das perturbações, estas de caráter tanto endógeno quanto exógeno e responsáveis pelos desequilíbrios no sistema. Porém, a reequilibração não se constitui em um retorno ao estado anterior, mas sim na formação de equilíbrio superior ao primeiro. Essa experiência desencadeia a busca de reequilibração, a qual se caracteriza por um novo e melhor equilíbrio. A essa reestruturação, qualitativamente melhor, Piaget denominou equilibração majorante.

Assim, para Piaget (1976), o desequilíbrio cognitivo é uma das fontes de desenvolvimento dos conhecimentos e proporciona ao

sujeito a possibilidade de ultrapassar seu estado atual, enquanto procura novas aberturas na tentativa de fechar o sistema. Desse modo, torna-se importante a proposição de tarefas em conjunto que permitam ao aluno relacionar-se com seus iguais, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando-se que elas são dotadas de “riqueza de conhecimentos e habilidades nos usos sócio-comunicativos da linguagem”, além de serem capazes de “adaptar sua produção e compreensão da fala a numerosas propriedades dos falantes, dos ouvintes e ao ambiente social no qual a fala ocorre” (FLAVELL et al, 1999, p. 242).

Tratando da comunicação na escola, Flavell (1999, p. 246) afirma que nesses ambientes os alunos “podem encontrar exigências mais explícitas e freqüentes de se comunicarem claramente com outros e de monitorarem a clareza e inteligibilidade das comunicações que recebem”. A compreensão da capacidade comunicativa da criança assume grande interesse porque um objetivo importante da alfabetização é justamente contribuir para o desenvolvimento da “capacidade de comunicar as próprias idéias claramente para os outros e compreender a vasta sucessão de mensagens que a palavra escrita torna disponíveis” (FLAVELL et al, 1999, p. 146).

Quando atentamos para a comunicação entre as crianças na escola, observa-se que há vários tipos de trocas entre os alunos em suas

interações com a comunidade escolar, sobretudo com seus pares, porém, dentro das salas de aula, são obrigados a se isolarem em suas carteiras e a não se comunicarem, exceto com a professora alfabetizadora. Ocorre que “na maioria das escolas, o ambiente sócio-moral é sobremaneira coercivo e exige que as crianças sejam submissas e conformistas, às custas da iniciativa, da autonomia e do pensamento reflexivo” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 35).

Tal constatação foi confirmada no extenso estudo elaborado junto às professoras de redes municipais de ensino de várias cidades do Estado de São Paulo por Vinha (2003, p. 67), ao relatar que a escola é o único ambiente em que a criança estabelece contatos sociais mais igualitários e ressalta que, embora as condições de relacionamento sejam adequadas, por se constituir em um

local próprio para a vivência social entre as crianças da mesma idade, conseqüentemente, para o favorecimento da descentração. [...] na maioria das vezes, o professor quer que a criança fique calada, não troque idéias com os colegas, não socialize seus pensamentos, não discuta, defenda, justifique e contra-argamente o seu ponto de vista, pois este professor acredita, erroneamente, que essa interação é prejudicial para aprendizagem (p. 67).

Essa situação é conflitante com a condição de existência da escola, estruturada na forma de uma comunidade que abriga um grande número de iguais, imersos em situação de ensino-aprendizagem na qual um requisito fundamental seria a interação, não somente entre o aluno e o professor, mas também entre os alunos, para a resolução de tarefas

escolares por meio de trabalhos em grupo. Piaget (1994, p. 301) já fazia críticas ao caráter tradicional individual da escola preparadora "para os exames e para os concursos" e não para a vida. A prática corrente que privilegia a atitude individual das crianças nas salas de aula sempre esteve presente nas escolas. Para Piaget (1994), a alternativa a essa prática individualista da escola seria a dinâmica do trabalho em grupo e afirmava que:

a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. É contra este estado de coisas que reage o método de trabalho em grupo: a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual (p. 301)

As situações para a interação são proporcionadas às crianças desde o nascimento, aprimorando-se à medida que o contato social se intensifica. Muito embora a inteligência seja essencialmente individual, a partir da aquisição da linguagem inicia-se uma socialização efetiva da inteligência, que contribui no sentido de permitir ao pensamento da fase pré-operatória, ainda dotado de características egocêntricas, o estabelecimento de trocas intelectuais equilibradas. (LA TAILLE, 1992, p. 15).

Na sala de aula, a relação como o outro tem a oportunidade de ser usada em situações didáticas, estabelecendo-se trocas intelectuais que favoreçam o avanço operatório do pensamento, em

discussões aparentemente simples, como por exemplo, o porque do título do texto, os motivos, aparentes ou não, da personagem no desenrolar da ação, qual o significado da história para quem está lendo, a possibilidade de um outro encaminhamento para o desfecho. Essas diferentes e variadas possibilidades para as atividades podem ser proporcionadas pelo professor ao assumir o papel de motivador de questionamentos, incentivando a criança a discussão da tarefa escolar dentro de um contexto que seria adequado para que ela exponha todas as dúvidas, reagindo contra uma postura docente retratada por Becker (2001) de transformar o aluno no depósito de informações, refutando, desse modo, o mecanicismo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, são válidas as afirmações de Perrenoud (1995) de que é possível

imaginar outras formas de viver nas organizações, dando um maior lugar ao debate, à expressão das necessidades e das diferenças, à assunção colectiva dos conflitos e dos problemas, à cooperação voluntária e ao trabalho em equipa, à repartição mais igualitária do poder e dos recursos (p. 36).

Segundo Piaget (1994), a escola é o lugar de transição entre as sociedades conhecidas pela criança em sua primeira infância e o mundo social fora do seu âmbito familiar. Além das preocupações de socialização do indivíduo, deve se considerar também uma perspectiva mais abrangente do papel da escola, na tentativa de ultrapassar a prioritária e insistente preocupação das escolas com controle de comportamento e cumprimento dos programas, e assumindo com mais

rigor outra atribuição, essa sim essencial, de facilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno (MORO, 1984, p. 13).

Observando as relações na escola, verifica-se que a interação do aluno com seus iguais pode ser observada no ensino infantil, porém, tal prática tem pequena ênfase no ensino fundamental, verificando-se uma interrupção das atividades de interação numa fase de desenvolvimento intelectual e afetivo em que as atividades interindividuais são importantes para a criança.

Ao atentarmos para as asserções de Piaget (1994) a respeito do valor operatório do trabalho em grupo para as crianças e pela dimensão que representa o período de início da fase de cooperação para as conquistas intelectuais da criança nesse período, seria de grande interesse a adoção de uma abordagem pedagógica pelas professoras alfabetizadoras que reconhecesse a importância do trabalho em grupo nas salas de aula de alfabetização.

Coloca-se, então, a necessidade de analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras e como elas se traduzem na criação de situações de cooperação entre os alunos, visando a descentração, fator de desenvolvimento cognitivo ao contribuir para a reorganização do pensamento e para a descoberta de novas possibilidades nas relações do indivíduo com o meio.

O papel da cooperação na construção da inteligência

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação do habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.

Jean Piaget (1987).

Os argumentos teóricos de Piaget em favor da cooperação infantil estão presentes em várias discussões e deles faremos alguma apresentação, bem como de alguns aspectos envolvidos no desenvolvimento cognitivo das crianças. Serão feitas estas apresentações em vista da importância que assume o domínio desse conhecimento por parte do professor, visto que isto constitui o arcabouço desse trabalho.

Nos trabalhos de Piaget, o papel da cooperação está relacionado à construção e à evolução da inteligência, que ocorre pela interação do indivíduo com o objeto por meio de adaptações e organizações do organismo, proporcionadas pelos mecanismos de assimilação e acomodação. Assim, para Piaget, assimilar significa

incorporar o objeto a uma estrutura existente no sujeito, complementada pela transformação dessa estrutura do sujeito como resultado da ação do objeto. Esse objeto, no caso do ensino fundamental, são os conteúdos de leitura e escrita assim como de alfabetização matemática e outros relativos às ciências naturais e história, enfim, do conhecimento sistematizado que a escola tem a missão de socializar.

Em seus estudos Piaget (1968) estabelece quatro fatores para a evolução da inteligência, quais sejam:

- o desenvolvimento orgânico, comandado pela maturação do sistema nervoso e endócrino, permitindo o surgimento das primeiras condutas dos indivíduos e sempre abrindo novas possibilidades ao ser acrescentada de um *mínimo de experiência*;
- as experiências físicas, isto é, as ações exercidas sobre os objetos e a lógico-matemática, na qual a ação sobre o objeto intenciona abstrair o conhecimento da ação, coordenando essas ações para saber-lhe os resultados;
- as interações e as transmissões sociais;
- um processo de equilíbrio por meio da auto-regulação no sentido de compensar internamente os desequilíbrio e antecipar as perturbações advindas do meio. Esse processo é particularmente importante para a prática docente porque essa necessidade de

equilíbrio permite uma constância no interesse na criança, se promovidos sucessivos desequilíbrios em suas atividades escolares.

De acordo com Piaget, a inteligência não deve ser tratada baseando-se no modelo da lógica em seu estágio evoluído, presente nos indivíduos com capacidade de implementar operações formais, isto é, dotados de inteligência completa (1967a). Sendo assim, não se pode ignorar o desnivelamento das inteligências, desconsiderando seus diferentes e distintos graus evolutivos, que se iniciam com a inteligência sensório-motora, a representação intuitiva, as operações concretas, finalizando-se nas formais, e, no entanto, a escola trata a inteligência ainda em formação supondo que

operações acessíveis no plano concreto são imediatamente transponíveis em operações formais simplesmente narradas: disto advém os métodos verbais que substituem o recurso a uma atividade efetiva do aluno por uma série de conferências pronunciadas como diante de adultos! (PIAGET, 1967a, p. 13).

Tratar a criança como se fosse um adulto miniaturizado traz conseqüências diretas no processo de ensino-aprendizagem pelo fato de se incorrer em abordagens que não contemplam os diferentes estágios do trajeto que o desenvolvimento cognitivo percorre.

Para melhor compreender aspectos do desenvolvimento dos estágios cognitivos e da importância do papel da cooperação na descentralização das ações são fundamentais as afirmações de Piaget (1967a), de que:

Na medida em que as ações se coordenam e assim se interiorizam em operações, os agrupamentos operacionais descentralizam a ação própria, inserindo-a em sistema de transformações reversíveis: mas então, todo o sistema das operações individuais é colocado em correspondência com as operações de outrem, em virtude de seu próprio “agrupamento”, e esta correspondência interindividual constitui por si só um “agrupamento” lógico de conjunto.

Assim, toda operação é solidária a um conjunto de “co-operações”: a cooperação social e a elaboração dos “agrupamentos” constituintes da própria lógica são, em definitivo, nada mais que as duas faces de uma única e mesma realidade. (PIAGET, 1967a, p. 14).

Segundo Piaget (1968) a condição necessária às operações de coordenação, como a própria palavra co-ordenação indica, requer a troca tanto interindividual, como individual, “e esse aspecto cooperativo constitui condição *sine qua non* da objetividade da coerência interna (equilíbrio) e da universalidade das estruturas operatórias”. (p. 89).

Piaget é categórico ao determinar o papel da cooperação no desenvolvimento intelectual das crianças ao afirmar que “seulement c’est en coopérant avec les autres et non pas auparavant que l’individu élabore sa logique” (PIAGET, 1967b, p. 159). Para o autor, raciocinar com lógica não se resume em repetir, de modo correto, idéias ainda que elas sejam racionais. O raciocínio exige o estabelecimento de relações de diferenciação e reciprocidade concomitantes, características da coordenação dos diferentes pontos de vista (PIAGET, 1983, p. 162).

Para Piaget (1968, p. 89), a evolução da estrutura operatória da criança, que já utiliza a linguagem e a função semiótica, alcança um estágio por volta de sete, oito anos, no qual o universo infantil é

constituído de objetos concretos a serem manipulados, e principalmente de sujeitos, que constituirão, cada vez com mais incidência, não somente um mundo físico, mas, um universo interindividual ou social. O autor salienta ainda a necessária indissociabilidade entre as construções e as descentrações cognitivas das construções e descentração afetiva e social, pois se tratam de “um processo interindividual de socialização cognitivo, afetivo e moral ao mesmo tempo” (PIAGET, 1968, p. 90).

Cumprindo ainda destacar o papel importante da afetividade na elaboração das condutas do indivíduo durante o desenvolvimento intelectual. Há uma estreita inter-relação entre os fatores afetivos e cognitivos, tornando a conduta dotada de unidade, ou nas palavras de Piaget (1968, p. 144) “os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis”. Ainda a respeito da relação entre desenvolvimento moral e intelectual, Piaget (1994, p. 299-300) é claro ao afirmar que “só a cooperação leva à autonomia”, tanto moral quanto cognitiva.

O egocentrismo

Toda perspectiva infantil é deformada pela própria razão de que a criança, desconhecendo o seu “eu”, considera seu ponto de vista como absoluto, e não estabelece entre as coisas e si própria uma reciprocidade, a única que asseguraria a objetividade.

Jean Piaget (1967a).

Para entender a importância da cooperação, que interessa nesse estudo, especificamente para a discussão de trabalhos cooperativos em sala de aula de alfabetização, faz-se necessário abordar o significado do egocentrismo para o desenvolvimento intelectual das crianças, com base nos pressupostos piagetianos.

Conhecer a noção de egocentrismo intelectual é importante, em função da idade que a criança inicia o ensino fundamental e pelas implicações pedagógicas que essa condição de egocentrismo intelectual acarreta nesta fase.

A natureza da relação do aluno dentro da escola diferencia-se daquela existente na família, na qual a situação de heteronomia associa-se às relações de sentimentos paternos de proteção, e a escola ao "reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral" (PIAGET, 1994, p. 301).

No decorrer de sua obra o autor referencia os aspectos cognitivos implicados na fase chamada de egocêntrica, na qual o pensamento da criança está voltado para si. Disso resulta a ausência da preocupação de convencer e tampouco provar o seu ponto de vista. Piaget enfatiza que essa condição torna o pensamento infantil menos dedutivo e, principalmente, menos rigoroso, estando, então, destituído dos aspectos da lógica, que por sua vez, se traduz como a arte de provar. Ora, tal situação implica em dizer que o raciocínio da criança está incompleto pela falta de necessidade de demonstração.

O pensamento infantil obedece a interesses fundamentais como a imitação do real e a assimilação do real ao organismo ou ao pensamento. Essa imitação aparece como uma necessidade de representar concretamente ou mentalmente as situações vividas ou não, com o objetivo de se adaptar a elas. Ocorre que essa imitação conduz, quase que invariavelmente, à irreversibilidade, requisitando para alterar esse resultado combinar-se com a tendência assimiladora.

Como resultado da harmonização com a tendência assimiladora, assegura-se a estabilidade dos juízos. Devido à importância da assimilação no trabalho de Piaget, torna-se necessário detalhar algumas características que regem essa categoria para a questão da evolução do pensamento infantil. A assimilação para Piaget é a capacidade de

reproduzir-se a si mesmo por intermédio do mundo exterior; é pois, transformar as percepções até torná-las idênticas ao pensamento próprio, isto é, aos esquemas anteriores. [...] No âmago do fluxo perpétuo das estórias ou das experiências particulares, das quais a imitação retraça a imagem, a assimilação parece, pois, criar um elemento fixo, uma maneira uniforme de reagir diante da transformação das coisas. (PIAGET, 1967a, p. 171).

De início, a assimilação, denominada de egocêntrica, não se constitui como seria a relação desejada, como colaboradora da imitação, o que provoca uma “disputa” do pensamento da criança ao se posicionarem, assimilação e imitação, em pólos opostos. Esse antagonismo é o responsável pela irreversibilidade do pensamento infantil mais primitivo, por meio de mecanismos deformadores dos objetos a serem assimilados, impedindo, desta feita, a imitação, pois a deformação não permite a reversão ao objeto origem da assimilação.

Nesta fase, o sucesso da assimilação estaria, então, vinculada a uma imitação que fosse diretamente proporcional à assimilação, de modo harmônico, porém, a imitação ainda não permite as generalizações das experiências ou das observações. À medida que acontece a assimilação da realidade há uma aproximação solidária entre assimilação e imitação, provocada pela socialização do pensamento. A criança, em contato com o pensamento de outros, consegue sair de seu ponto de vista e se colocar no lugar dos interlocutores, obrigando-se a uma objetividade das informações. Ocorre uma alteração nas relações

em geral e a imitação do real se completa por uma assimilação do real ao pensamento.

Torna-se, então, importante destacar o papel fundamental da vida social para a reversibilidade do pensamento infantil, ao permitir o aparecimento do raciocínio lógico. De acordo com Piaget, essa condição intelectual caracterizada pelo egocentrismo explica a não relatividade das noções iniciais e a irreversibilidade do pensamento infantil. Finalmente, o autor destaca o papel indispensável da cooperação entre os sujeitos como fator estabelecedor de relações e reversibilidade do pensamento e, conseqüentemente, promovendo a libertação dessa condição.

AS PESQUISAS SOBRE INTERAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA

Podem ser encontrados na literatura vários estudos que abordam a interação entre as crianças como um instrumento de desenvolvimento da inteligência. A seguir, serão apresentados alguns deles para contextualizar esse tema nas pesquisas.

Em um dos primeiros estudos sobre esse assunto no Brasil, Cavicchia (1973) estudou os efeitos da interação social sobre a aquisição da estrutura operatória de inclusão de classes em grupos de quatro indivíduos, compostos por crianças de 5 anos e 9 meses a 9 anos e 6 meses, de nível sócio econômico médio e alto.

Para a autora, na aprendizagem operatória é importante o papel da equilíbrio, sendo esta requerida em vista da situação experimental de desequilíbrio cognitivo na interação com os pares. Para a aprendizagem da noção em estudo haveria, ainda, a necessidade da existência de noções de conservação e quantidades contínuas. Os procedimentos, aplicados em duas seções consecutivas, consistiram de

perguntas sobre inclusão parte x todo, no qual confrontaram-se respostas, em função dos níveis iniciais dos sujeitos.

Conclui-se que, além de se constatar a necessidade do domínio da noção de conservação de quantidades contínuas, a aprendizagem operatória depende do processo de equilíbrio, promovida pela interação entre pares.

A pesquisa de Cavicchia (1973) foi paralela aos diversos estudos sobre a interação desenvolvidos com a participação de Perret-Clermont, que também contaram, em alguns deles, com a colaboração de Doise e Mugny (1984).

Esses pesquisadores implementaram diversas pesquisas a respeito da construção social da inteligência, estabelecendo a hipótese geral de que deveria haver uma superioridade dos resultados coletivos sobre os individuais, no que se refere ao desempenho operatório dos sujeitos e para isso desenvolveram experimentos que permitissem estudar várias situações de interação social.

No primeiro desses experimentos estudaram as coordenações interindividuais de ações, com tarefas que exigiam a cooperação social, quando vários indivíduos trabalhavam juntos. Os resultados permitiram concluir que o trabalho coletivo pareceu conduzir a coordenações, representando de antemão as que são realizadas depois por cada criança isoladamente. Porém, enfatizam que não basta a

pontuação dos resultados coletivos serem maiores que a pontuação individual para confirmar a hipótese principal. A análise dos resultados permitiu aos autores a conclusão de que as coordenações interindividuais das ações foram superiores às coordenações intra-individuais em função dos dados da fase experimental assinalarem uma superioridade do trabalho coletivo, com os grupos obtendo pontuações médias superiores às dos sujeitos que trabalharam na condição individual durante o pré-teste, ressaltando-se que essa superioridade não foi uma constante em todas as idades.

Outro resultado comprovou que, a partir de uma certa idade, os sujeitos, depois de haverem elaborado socialmente certas coordenações, sentiram-se capazes de elaboração cognitiva em atividades individuais.

No que diz respeito ao trabalho em grupo, as conclusões gerais revelam que, nesse tipo de dinâmica os indivíduos são capazes de realizar coordenações que seriam alcançadas somente tardiamente e que tais coordenações são mais significativas nos estágios iniciais de uma noção. Para Doise & Mugny (1984), “as coordenações individuais entre os indivíduos estão na origem das coordenações individuais que precedem e geram” (p. 38).

As conclusões gerais desse estudo foram as seguintes: o trabalho de grupo gera coordenações que os indivíduos não são capazes

de realizar, senão tardiamente. Tais coordenações são mais significativas nos estágios iniciais de uma noção, no entanto salientou-se que seria necessário o sujeito estar de posse de alguns requisitos para que o desenvolvimento se estabelecesse, sem os quais nem o trabalho individual nem o trabalho de grupo apresentariam efeitos positivos, dado que nem todo trabalho de grupo leva a um crescimento cognitivo de seus membros.

Do ponto de vista do conflito sócio-cognitivo, Doise & Mugny (1984) afirmam que uma interação social não é construtiva, senão quando induz a uma confrontação entre soluções divergentes dos participantes. Tal constatação é motivo de reflexão a respeito do papel do professor no trabalho em grupo, de modo a possibilitar essa divergência.

Esses mesmos pesquisadores implementaram outros experimentos com crianças em situação de interação cognitiva e verificaram, entre outros dados, que ocorrem progressos de indivíduos de estágios menos avançados em interação com outros sujeitos que se encontravam ou não no mesmo nível de desenvolvimento intelectual, além de constatar que a interação auxilia para que sujeitos de nível sócio econômico mais baixo se equiparem aos de nível alto.

Outra conclusão diz respeito ao melhor desempenho dos sujeitos quando estão em posição de reciprocidade, em vez de

unilateralidade e, principalmente, que a coordenação entre indivíduos antecede a coordenação intra-individual.

Zoetebier e Ginther (1981 apud Doise e Mugny, 1984) também apresentaram conclusões demonstrando que crianças não conservadoras, ao interagirem, mostravam uma maior evolução inicial, além de confirmarem os avanços entre os indivíduos com estágios diferentes quando se relacionavam em situações de interação.

Anne Nelly Perret-Clermont foi uma das primeiras pesquisadoras do papel da interação entre crianças na aprendizagem operatória, realizando diversos experimentos e uma conclusão fundamental de seus estudos é que a interação social de ordem cognitiva é fator fundamental à evolução individual, ainda que não se constitua em condição suficiente.

O fato de a interação social possuir um caráter cognitivo é que torna tal procedimento valorizado para a escola, constituindo-se num contributo que viabiliza o desenvolvimento intelectual, que por sua vez permite uma melhor assimilação dos conteúdos programáticos.

Essa autora utilizou o conceito de conflito sócio-cognitivo, situação em que há opiniões diferentes dos sujeitos em um grau ótimo de divergência, requerendo dos sujeitos a coordenação de suas opiniões opostas.

Na construção cognitiva, cada fator do desenvolvimento exerce uma ação, mas não suficiente à ocorrência daquele processo construtivo. Porém, Perret-Clermont defende que uma situação de interação social, enfatizando o denominado conflito sócio cognitivo, privilegia o progresso operatório. (MORO, 1984, p. 7).

Moro (1984) também estudou a interação entre pares em pesquisa realizada com crianças de primeira série do ensino básico. Limitando as idades a oito anos e seis meses, a autora comparou os efeitos quantitativos e qualitativos de exercícios operatórios sobre a construção da quantificação da inclusão e seriação (*noções exercitadas*), e conservação da quantidade numérica (*noção não exercitada*), em situação de interação de pequenos grupos orientados por adulto e crianças em interação com adultos, correlacionando os níveis de evolução dos sujeitos nas noções com o rendimento escolar em matemática antes e depois da aplicação dos exercícios operatórios.

Seus resultados não comprovam que os exercícios operatórios para pequenos grupos sejam mais eficientes que esses mesmos exercícios para o trabalho individual e admite que a interação social colabora para os progressos da aprendizagem, mas o trabalho individual e o coletivo não são formas excludentes de ensino e dependem de interações com outras condições necessárias ao progresso cognitivo. Quanto à correlação entre evolução dos níveis e rendimento, concluiu-se que variam e observou-se uma associação entre eles.

Também na década de oitenta, Uemura (1989), implementou estudo com o objetivo de verificar a correspondência entre construção das estruturas lógicas e o desenvolvimento moral em crianças institucionalizadas. A partir do estudo, a autora percebeu que, de modo geral, há um atraso no desempenho dos sujeitos, tanto do ponto de vista do pensamento moral como lógico. O atraso para a construção da moralidade são características de situações nas quais há ausência de reciprocidade e cooperação, como as observadas no estudo da autora. Para Uemura, a descentração depende mais do meio social do que as condições neurológicas, haja vista não serem inatas as estruturas cognitivas, mas sim formas de equilíbrio que são impostas gradualmente ao sistema de relações entre o sujeito e o meio social. O fato das crianças institucionalizadas não estarem inseridas em meio que estimulava as interações entre pares e entre crianças e adultos podem explicar o atraso no desenvolvimento moral e na construção da noção de conservação.

Uma outra pesquisa, agora realizada por Pacheco (1998), focaliza os experimentos implementados com pares de sujeitos que não conseguiram resolver problemas individualmente, em sete situações de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em cada sessão na prova de conservação de comprimento, para averiguar possíveis relações entre os resultados encontrados na aprendizagem em interação social e traços de

personalidade dos sujeitos. Foram considerados três fatores que permitiram compreender o que ocorre durante a interação: condições da tarefa (apresentação do problema), funcionamento cognitivo e funcionamento sócio-cognitivo. Estabeleceu-se a necessidade de haver oposição de respostas entre os sujeitos para que os resultados oferecessem diferentes pontos de vista ou de concentrações, mas isso não seria condição suficiente, necessitando que essas diferenças fossem tratadas na interação, levando o sujeito a perceber as contradições das suas afirmações.

Em outro estudo, Urquijo (2000) empreendeu pesquisa com o objetivo de estudar as relações entre características psicodinâmicas da personalidade e processos de aprendizagem de conteúdos operatórios e de procedimentos por meio de processos de interação social através de conflito sócio-cognitivo entre alunos de escolas públicas, de ambos os sexos, com idades entre cinco e sete anos. Foram montadas duas situações de aprendizagem com interação social para cada conteúdo, sendo os sujeitos inicialmente informados das respostas através de um filme. Posteriormente, deveriam discutir em duplas a resposta que seria comum. A análise dos resultados revelou diferenças de aprendizagem entre o grupo experimental e o grupo controle, devendo essa diferença ser atribuída aos efeitos produzidos pela intervenção com interação social e exposição ao filme.

Para o autor houve aprendizagem, no sentido de mudanças permanentes no comportamento dos sujeitos, e para os níveis atingidos não houve uniformidade, considerada fundamental pelo pesquisador, pois existindo aprendizagem em diferentes graus foi possível dispor de material para relacionar diferenças na aprendizagem com diferenças nas personalidades.

Um dos trabalhos mais recentes que estudam, entre outros parâmetros, o desenvolvimento cognitivo, foi elaborado por Paulino (2001), que comparou os julgamentos de 46 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de seis a sete anos, provenientes de ambientes baseados em relações autoritárias e de cooperação, em escolas municipais de educação infantil. Utilizou para isso, entre outros procedimentos, provas de diagnóstico da conduta operatória de Piaget para verificar um paralelo entre as estruturas cognitivas e morais dos sujeitos, como também de quatro dilemas morais, divididos em dois blocos que atenderam a dois requisitos da pesquisa: constatar a solidariedade entre pares e a solidariedade na presença da autoridade. Os resultados demonstram a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, ligada a uma perspectiva de vivenciarem experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo. Essa pesquisa evidencia também a relação entre o desenvolvimento intelectual e ambiente cooperativo, apontando que

nenhuma (0) criança submetida à situação de interação se manteve no estágio de desenvolvimento intelectual pré-operatório, e que nenhuma (0) criança submetida ao ambiente não cooperativo alcançou o estágio operatório-concreto.

Outra pesquisa que aborda a interação foi desenvolvida por Dias (2001), ao investigar a interposição do sistema cognitivo nas situações de aprendizagem mediadas por meio do conflito sócio-cognitivo e o grau de percepção dos sujeitos sobre sua posição sociométrica no grupo. A investigação ocorreu em duas situações experimentais: de aprendizagem de conservação de comprimento e de aprendizagem em uma realidade parcialmente escondida.

A hipótese levantada foi a de que indivíduos com uma percepção social mais acurada de sua aceitabilidade ou rejeição em situação grupal estabeleceriam relações mais adequadas com o meio e, conseqüentemente, com situações de aprendizagem, concebida como uma forma de adaptação ao ambiente. Os resultados mostraram efeitos positivos da intervenção por conflito sócio-cognitivo. Para a situação de aprendizagem de conservação de comprimento não se observou relação entre percepção e ausência ou presença de movimentação cognitiva para nenhuma das situações sociométricas, **estudar e brincar**. Entretanto, ao relacionar os níveis perceptuais às categorias de avanços cognitivos obteve-se, para o critério **estudar**, indícios de possibilidade de

associação de níveis perceptuais e mudanças cognitivas. No campo educacional, os dados apontados permitem recomendar o uso de medidas sociométricas e seu complemento perceptivo como importantes para a organização dos grupos e planejamento de possíveis intervenções preventivas. Na área da aprendizagem demonstram a eficácia do conflito sócio-cognitivo como meio de promover ganhos cognitivos.

A conclusão da grande maioria dos trabalhos corrobora as asserções de Piaget de que a interação entre pares é fator de desenvolvimento cognitivo. Ressalta-se que tal procedimento pedagógico ainda não tenha recebido todas as atenções necessárias, merecendo uma investigação mais detalhada.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste num estudo comparativo entre salas de aula do ensino fundamental da rede Municipal de Rio Claro. Trata-se de uma investigação qualitativa, que também faz uso de tratamento quantitativo dos dados coletados. Os métodos de coleta foram: entrevistas semi-estruturadas, análise documental de textos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e observações das aulas, devidamente anotadas em um caderno de campo. Essas anotações referentes às observações das nove salas encontram-se no apêndice B. Foram selecionadas duas entrevistas, sendo uma com a coordenadora pedagógica e outra com uma das professoras e compõem o anexo A.

A amostra foi composta por um total de nove salas de aula da primeira série do ensino fundamental, sendo uma sala de cada escola da rede municipal, as nove professoras dessas salas, escolhidas de acordo com a disponibilidade em participar do estudo e a coordenadora pedagógica municipal. As entrevistas foram gravadas em fita para

posterior digitação, visando a análise, o mesmo ocorrendo com as anotações das observações.

Por meio das observações, puderam se constatadas as formas de relação entre pares e com a professora, promovidas nos ambientes. Para categorização dessas relações foi utilizada a ficha de descrição do ambiente elaborada por Lukjanenko (1995, p. 125).

Etapas da pesquisa

Este estudo objetivou diagnosticar como a orientação vinda da Secretaria Municipal de Educação é recebida pelas professoras alfabetizadoras, bem como identificar a concepção das professoras sobre o trabalho em grupo e como esta se manifesta em suas práticas pedagógicas. A concepção a respeito de trabalho em grupo do ponto de vista da coordenação pedagógica do município também foi analisada.

Os trabalhos iniciaram-se pelo contato com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para confirmar a informação de professoras da rede de ensino a respeito da formulação de uma orientação sobre trabalho em grupo. Procedeu-se, então, aos primeiros encontros com todas as escolas que possuíam salas de ensino fundamental para desenvolver o trabalho de coleta de dados junto a uma sala primeira série de cada escola. Inicialmente foram contatadas as diretoras das escolas, que recebiam as informações sobre os dados da

pesquisa, comprometendo-se a socializá-los com as professoras para uma posterior autorização. Algumas escolas possuíam apenas uma sala de alfabetização de primeira série e logo no primeiro encontro as permissões eram concedidas, iniciando-se, na seqüência, a observação. Outras instituições prorrogavam a resposta, ou negavam o acesso à sala, exigindo um empreendimento junto à Secretaria, por meio de ofício, para formalizar a autorização. A seguir, a direção indicava a professora que se disponibilizara a receber a pesquisadora em sua sala de aula, concedendo, ao final das observações, uma entrevista gravada em fita cassete.

Os procedimentos tiveram como instrumentos a metodologia observacional, que, de acordo com Coll (1994, p. 58), constitui-se na “maneira mais segura, senão a única de abordar a interação”, principalmente em função dos objetivos, que envolviam a observação das interações dos alunos e professores. Recorreu-se também a outro método de coleta de dados na forma de entrevistas com as professoras que fizeram parte do estudo e com a coordenadora da secretaria municipal de ensino, realizadas durante o ano de 2004, no período de setembro a novembro e no primeiro semestre de 2005. A análise dos dados procedeu-se de modo a estabelecer um levantamento de categorias para cada sala de aula.

Para averiguar junto à Secretaria Municipal de Educação em que consiste a orientação para o trabalho em grupo a ser desenvolvida nas escolas municipais de Ensino Fundamental, foram analisados os textos disponibilizados pela secretaria à coordenação pedagógica das escolas e também diretamente às professoras.

Muito embora esses documentos sejam apresentados às professoras em reuniões de capacitação, que ocorrem todo início de ano e em outros encontros agendados pela Secretaria no decorrer do ano letivo, outros caminhos também são utilizados para a divulgação das orientações da coordenadoria municipal junto às escolas, sendo um deles as reuniões da coordenação da secretaria com os coordenadores pedagógicos das escolas, que têm a incumbência de transmitir às professoras as instruções que recebem.

A primeira etapa do trabalho realizou-se durante o primeiro semestre de 2004 e foi dividida em duas partes:

- Na primeira parte foram feitas visitas à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de obter informações a respeito da orientação para trabalho em grupo destinada aos professores da rede municipal de ensino e também para a obtenção de textos de suporte para análise dessa orientação pedagógica. A Secretaria forneceu, por essa ocasião, autorizações para que a pesquisa fosse desenvolvida nas escolas municipais de ensino fundamental.

- Na segunda parte foram implementadas visitas às escolas para a apresentação do projeto e ao final das visitas as escolas eram convidadas a participar do estudo. Esses primeiros encontros aconteceram com a direção das escolas, que, por sua vez, agendava uma reunião com as professoras em horário de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), para não prejudicar as aulas e contemplar o maior número de profissionais. Inicialmente, apenas quatro professoras aceitaram contribuir com a pesquisa.

A segunda etapa realizou-se durante o segundo semestre de 2004 com as observações de quatro salas de aula e a realização das entrevistas com as professoras responsáveis pela sala, com o intuito de conhecer suas concepções a respeito de trabalho em grupo.

Durante esse período de observações, que teve duração de cinco dias em cada sala, realizou-se, também, entrevista com a coordenadora pedagógica da Secretaria para análise de suas concepções sobre o trabalho em grupo, objetivando compará-las com as concepções das professoras e com os textos de suporte obtidos da própria Secretaria.

No primeiro semestre de 2005 foi dada continuidade à coleta de dados, quando foram observadas outras cinco salas de primeira série de ensino fundamental nas escolas que não participaram das coletas iniciais, totalizando nove salas, uma de cada escola, do total de onze

escolas da rede municipal de ensino. Foi excluída uma escola por se tratar de instituição agrícola, onde os alunos permanecem o dia todo na escola, característica que a diferencia das outras e uma outra por não apresentar salas de ensino fundamental de primeira série. As nove salas observadas representam 32% do total de vinte e oito salas de primeira série do ensino fundamental da rede municipal.

Para a comparação das salas, os ambientes foram categorizados de acordo com suas características, conforme formulado por Lukjanenko (1995, p. 125) ao estudar a influência do julgamento moral do professor nas relações em sala de aula, em três níveis segundo a coação ou cooperação existentes nessas relações. Essas categorias auxiliam ao possibilitar que se revelem situações propícias ao trabalho em grupo, onde há maior número de trocas entre os alunos e o professor e, por outro lado, as salas onde tal não ocorre.

Esses ambientes foram assim classificados por Lukjanenko:

No **ambiente I** há o predomínio da coação, com o professor centralizando, controlando e determinando todos os acontecimentos na sala de aula, não sendo raro o uso de advertências e punições. A ordem é imposta, não se verificando a existência de regras ou diálogos que permitam troca de pontos de vista, resultando em um comportamento dependente do aluno. Essa dependência ocorreria em ambiente

coercitivo e quanto maior a coação do professor em sala de aula, menor seria a cooperação praticada entre os alunos.

Para o **ambiente, II** as relações não são de coação, mas também não se manifestam situações de cooperação. As regras também não existem, e do mesmo modo como no ambiente anterior, os alunos dependem do professor para agir. A mesma centralização das relações nas salas por parte do professor está presente, com a diferença que neste caso não estão presentes punições e advertências, apenas as chamadas de atenção e a preocupação com o cumprimento dos prazos e conteúdo das tarefas.

No último, **ambiente III**, as relações são classificadas como possuidoras de indícios de cooperação e os alunos desempenham um papel importante nos acontecimentos ocorridos na sala de aula ao participarem, sob orientação do professor, das determinações tomadas na sala. A centralização das relações ainda está na figura do professor, porém, os diálogos são promovidos e muito embora não se verifique a existência de regras, a disciplina está presente.

Essa classificação trabalha uma avaliação global dos ambientes em função de características observadas nas salas de aula, tais como: coação ou colaboração na sala; o papel exercido pelo professor ou mesmo pelos alunos quanto aos acontecimentos na sala de aula, quanto ao uso de advertência e punição, quanto à imposição ou

definição de regras ou permissão de diálogos. O índice de Lukjanenko não estabelece uma escala de valores para essas características, que podem estar ausentes ou presentes em diferentes intensidades, permitindo classificações diversas em **ambientes I, II e III**, dependendo do observador. A classificação em apenas três níveis de ambientes faz com que realidades diferentes sejam classificadas no mesmo ambiente. Em função dessa classificação global de Lukjanenko ser dependente do observador e de permitir que realidades diferentes, embora próximas, sejam classificadas em um mesmo nível, formulou-se um índice alternativo, quantificado a partir das características observadas sistematicamente nas salas de aula e a elas atribuídos valores segundo o critério de indicação de ambientes propícios para o trabalho em grupo. A composição do índice, a ser apresentada mais adiante, a partir das muitas características observadas, permite diferenciar ambientes ainda que classificados em um mesmo nível de Lukjanenko.

As escolas

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro no ano de 2004 a rede municipal de ensino contava com 3392 alunos distribuídos em 115 classes nas onze unidades educacionais, atendidas por um total de 115 professores, 28 deles ministrando aula em salas de primeira série, com uma média de 29

alunos por sala de aula. As escolas municipais são responsáveis apenas pelo ciclo I (primeira à quarta série), divisão adotada a partir de 1999 e somente uma escola agrícola possui os dois ciclos, I e II, com período integral de ensino.

As instituições estão distribuídas por diversos bairros, desde aqueles com melhor localização, tendo como referencial os centros comerciais e industriais, até as periferias que ultrapassam os limites da cidade, instalando-se nos seus arrabaldes. As escolas periféricas atendem a população economicamente mais desfavorecida, enquanto as outras, por se situarem em bairros mais centrais e contando com mais recursos urbanos, assistem a uma população que apresenta melhor poder aquisitivo, segundo relatos da direção, da coordenação e das professoras das escolas.

A precária situação econômica das famílias dos alunos das escolas periféricas revela-se na aparência das crianças frequentadoras dessas escolas. Estão sempre descalças, sem agasalhos de frio, aparecendo na escola com a mesma roupa durante a semana toda e muitas aparentam não terem cuidados de higiene mínimos.

Houve relatos de envolvimento de pais dos alunos com o tráfico de drogas e alguns se encontram encarcerados, sendo libertados esporadicamente, período em que os alunos desaparecem das salas de aula. Essa situação foi relatada em três escolas periféricas e são sempre

acompanhadas de informação sobre roubos e assassinatos, que são detalhadamente descritos pelos alunos. Muitos deles afirmam que ao crescerem seguirão os passos dos parentes envolvidos com o crime, pois são pessoas corajosas e conquistam o que querem. O imaginário dessas crianças, principalmente dos meninos, é povoado pelo “heroísmo” do sobrevivente de uma situação econômica extremamente desfavorecida.

O retrato dessa adversidade apareceu claramente na escola mais periférica (sala **A**), que se constitui no único lugar em que duas crianças afirmaram se alimentar. Ao final das aulas elas retornam ao refeitório para almoçar, garantindo o alimento até o dia seguinte, quando voltarão para o café da manhã. Muitas dessas crianças se dirigem sozinhas à escola e nem sempre retornam para casa ao saírem da aula. Ficam em bandos pelas ruas.

Os pais que conseguem colocação em algum posto de trabalho, o fazem em situação que reflete o analfabetismo que, segundo as próprias escolas, é muito alto entre a população da periferia, obrigando os professores a estratégias que não necessitem do auxílio da família para a resolução dos exercícios para a casa, geralmente repetindo o exercício da sala para a tarefa fora da escola.

Segundo a direção das escolas, os empregos mais comuns entre os moradores da periferia são, para a mãe o trabalho doméstico e

para o pai o ofício de pedreiro. Mas não é sempre que conseguem renda familiar dobrada, principalmente em função da desqualificação profissional e da grande oferta dessas ocupações.

A situação apresenta diferenças nas escolas situadas em bairros próximos aos centros industriais ou comerciais, com as crianças revelando um cuidado maior com a higiene, roupas bem conservadas e quase todas com agasalhos e sapatos, além do material escolar mais diversificado.

Sala A

Esta escola se localiza em um bairro periférico à periferia da cidade, habitado por uma população extremamente carente de recursos financeiros. As ruas não têm calçamento e não há rede de esgoto. O bairro tem duas instituições públicas que são, a escola e um posto de saúde e para obter outros serviços ou bens a população se desloca vários quilômetros até a cidade. Segundo as informações da escola, a ocupação dos pais, quando estão empregados, se restringe ao trabalho como pedreiros, catadores de lixo, vigilantes, empregadas domésticas ou diaristas. Nessa sala, apenas um pai possui emprego com carteira assinada. As crianças vão à escola sem agasalhos, descalços e muitos aparentam não realizarem hábitos de higiene mínimos diariamente, além de não possuírem material escolar, que geralmente é fornecido pela escola.

Sala B

Escola recentemente inaugurada para atender bairros próximos ao parque industrial. O bairro da escola está localizado na periferia da cidade, sendo um dos últimos pontos ocupados na região. A população é de renda média baixa e muito embora haja uma ocupação formal por parte da grande maioria dos pais dos alunos da sala, alguns casos de carência econômica foram mencionados pela professora. Houve relatos da ocorrência de prisão de mãe traficante, o que interfere na vida escolar do aluno, pois nesses episódios a criança se ausenta da escola. De modo geral, os alunos são bem cuidados, usando roupas e sapatos confortáveis e todos têm material escolar, uns menos, outros mais.

Sala C

Escola localizada em bairro de classe média bem servido de atividades comerciais e não muito distante do parque industrial. A escola atende prioritariamente às populações de classe baixa e classe média baixa que habitam os bairros próximos. Os pais dos alunos são, em sua maioria, operários das indústrias. A professora afirma que há alguns casos de pais que perdem o emprego e se ocupam de atividades na construção civil ou no trabalho doméstico em residências dos bairros próximos. É uma das maiores escolas de ensino fundamental da rede e a professora da classe observada afirma que os alunos de sua sala possuem relativa assistência material e apoio nas atividades escolares

em casa. Todos os alunos da sala são bem cuidados quanto à higiene e agasalhos, além de possuírem materiais escolares variados.

Sala D

Esta escola se localiza em bairro próximo ao centro, entre bairro de classe média alta e média baixa. A escola não é muito grande e atende à população de bairros vizinhos, constituída de trabalhadores das indústrias do parque industrial. Os alunos são bem atendidos quanto a vestimentas e materiais escolares. Portam mochilas coloridas, diversidade de cadernos e lápis.

Sala E

Sala de aula pertencente à escola de bairro periférico com população de baixa renda. Alguns pais se ocupam de atividade com carteira assinada, mas o mesmo não acontece com as mães, que em sua grande maioria, trabalham como diaristas. Os pais que não possuem contrato de trabalho executam atividades esporádicas na construção civil.

Segundo relatos da coordenação pedagógica os alunos convivem com violência no dia-a-dia, em virtude da ação de traficantes e se espelham nessas atividades ilícitas. A direção da escola critica a falta de envolvimento das famílias na vida escolar do aluno, descuidando do material e das atividades para casa, que de acordo com a professora da sala observada, foram abolidas porque não havia retorno dos cadernos

para a sala de aula. Os cadernos e os livros ficam sob a guarda da professora, ficando apenas os lápis “para serem perdidos em casa”.

Sala F

Escola localizada em bairro de classe média, cuja população trabalha no comércio ou em firmas. As informações prestadas pela professora da classe observada quanto à ocupação confirma que, geralmente os dois responsáveis pelas crianças possuem atividade remunerada. As crianças são bem cuidadas em sua maioria, com poucos casos de situação pouco favorecida quanto ao material escolar, higiene ou vestimenta dos alunos.

Sala G

Escola de periferia que atende a população de baixa renda. Poucos alunos possuem material escolar e os cadernos estão em péssimo estado de conservação. Muitos pais são catadores de lixo e a maioria ocupa-se de atividades esporádicas na construção civil. Apenas dois pais e uma mãe trabalham em indústrias. As outras mães são trabalhadoras domésticas ou faxineiras. As crianças se apresentam na escola descuidadas, com roupas sujas e sem agasalho.

Sala H

A escola está localizada próxima ao parque industrial de um lado e de bairro pobre de outro, atendendo a população de classe média baixa e baixa. A maioria dos pais trabalha na indústria e poucos no

comércio, além de atividades na construção civil. As mães também são operárias ou, então, trabalhadoras domésticas. As crianças são bem cuidadas e trajam vestimentas adequadas e confortáveis para a época. São asseadas e todos têm material escolar completo. A maioria traz lanche de casa e o restante se alimenta na escola.

Sala I

A escola se localiza em bairro de classe média próxima do centro comercial. Os familiares dos alunos são constituídos, em sua maioria, de trabalhadores qualificados e apenas um pai tem pouca qualificação, trabalhando na construção civil. A ocupação mais freqüente é o trabalho em negócio próprio ligado ao comércio, enquanto outros são funcionários públicos, ou funcionários de empresas privadas de prestação de serviços. A maioria das mães é trabalhadora, informal ou formal. As crianças apresentam cuidados de higiene e de vestimentas, e do mesmo modo, o material escolar é variado e completo. Os cadernos são perfeitos e bem cuidados.

As professoras

A maioria das professoras possui formação em Pedagogia obtida em escolas privadas e apenas duas cursaram faculdades públicas, com sete delas contando com um mínimo de dez anos de prática docente, além de exercerem a profissão em dois períodos, manhã

e tarde, permanecendo o período todo em escolas diferentes ou na mesma escola. Nenhuma profissional mostrou interesse em prosseguir seus estudos superiores, principalmente em função da jornada dupla de trabalho.

As nove professoras participantes afirmaram que em suas práticas pedagógicas diárias conseguem pôr em prática o trabalho em grupo e duas delas já organizam a sala de aula dispondo as mesas dos alunos em grupo de quatro a seis carteiras, enquanto as outras arranjam a sala em duplas, intencionando colaborar para formação de grupos de alunos, quando isso se fizer necessário.

Algumas professoras haviam ministrado aulas em diversas escolas e conheciam a maioria das instituições, podendo comparar a população atendida em cada bairro. Faziam suas escolhas, quando era possível, de acordo com a situação econômica da população atendida pelas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Proposta da Secretaria

As orientações para trabalho em grupo estão presentes nos textos coletados junto à coordenadoria municipal da educação e em outros entregues diretamente por algumas coordenadoras pedagógicas das escolas e também pelas professoras e que foram apresentados aos docentes pela coordenadoria da secretaria no ano de 2004. Muitos deles fazem parte do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores elaborado pelo Ministério da Educação e são constituídos de módulos que abordam diferentes temas ao longo da capacitação. Destes, foram analisados quatro módulos: M1U5T4, “Aspectos que determinam uma boa aprendizagem”, M2U1T5, “Depoimento da professora Marly”, M2U8T5, “Contribuições à prática pedagógica” e M2U7T6, “Curupira: versão revisada pelos alunos”. (BRASIL, 2003).

Além desses módulos, há outros tipos de textos utilizados pelo programa de capacitação e dentre eles o trabalho publicado na revista: “É possível ler na escola?”, da especialista em projetos de capacitação docente da Universidade de Buenos Aires, Delia Lerner (1996), dedicado especificamente à discussão da prática de trabalho em grupo, onde são mostrados fundamentos teóricos para trabalho em grupo dentro de um contexto de leitura com significado.

O artigo de Lerner (1996) é o único que possui um aprofundamento teórico relevante, abordando como as diferentes interpretações dos alunos para um mesmo conteúdo conduzem a significados diversos, quando se apresenta no trabalho docente a confrontação de diferentes pontos de vista dos alunos diante da leitura do mesmo texto. Ao considerar que nem sempre há uma única interpretação correta para cada texto, a autora redefine a leitura dentro de uma situação na qual o aluno possui um funcionamento cognitivo que não difere em sua essência do adulto, o que implica em conceder-lhe poder para atribuir o seu sentido ao texto e confrontá-lo com o de outros colegas e com o do professor. Disso decorre que, deve haver o compartilhamento da responsabilidade da leitura, o que, por sua vez, implica para o professor um papel de incentivador do trabalho de interação entre os alunos e entre aluno e professor.

Outro aspecto relevante são as críticas ao que Lerner (1996) chama de teoria comportamentalista de aprendizagem, como por exemplo, o conjunto de regras, imposições e exigências enraizadas na escola, que tornam impossíveis um trabalho pedagógico que pretenda o desenvolvimento do raciocínio da criança.

Em dois outros textos analisados, “Contribuições à prática pedagógica” e “Depoimento da professora Marly”, algumas discussões importantes são levantadas e um bom exemplo são os questionamentos de professoras depoentes a respeito de: 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?”.

Respondendo a algumas dessas questões, uma professora participante deste texto analisado afirma 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, pois nessa situação o critério de agrupamento, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. A professora sabia que em determinadas atividades não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo. Então, planejou seu trabalho definindo o critério de agrupamento segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os

diferentes saberes dos alunos: aplicando as mesmas propostas de atividades em momentos de trabalhos individuais, ou em grupos; pondo em prática a mesma proposta em tarefas diferentes em grupos ou individuais e propondo atividades diversificadas com os grupos realizando tarefas diferentes em função das necessidades de aprendizagem de cada um. Com isso foi possível contemplar toda a gama de diferenciação dos conhecimentos dos alunos. Há, também, um relato minucioso de todas as situações didáticas organizadas pela professora, facilitando a compreensão de sua prática pelo professor alfabetizador.

A principal característica destes textos é o respeito e o uso da heterogeneidade dos alunos e do trabalho em grupo como recurso pedagógico útil na organização da prática docente, ainda que não apresentassem uma fundamentação teórica aprofundada.

Outro exemplo é o texto “Curupira”, do Programa de Formação Continuada, que mostra uma prática de trabalho em grupo, com os alunos revendo e recriando a versão da lenda do curupira. Os alunos reconstruíram a lenda em grupos, discutindo as diferentes contribuições que cada um oferecia. Após a elaboração do trabalho pelos grupos foi implementada uma discussão na sala para confrontar as diferentes versões.

No texto, “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem”, as situações consideradas como determinantes de uma boa aprendizagem seriam: a apresentação de situações problemas nas salas de alfabetização de modo a permitir condições de interação entre os alunos por meio de trabalhos em grupo, porque uma boa situação de aprendizagem requer, dentre outros aspectos, as parcerias como potencializadoras dos esforços intelectuais dos alunos.

Uma característica presente nos diversos textos estudados é a apresentação das orientações em forma de relatos das práticas de professores, permitindo a comparação com a prática dos professores envolvidos na capacitação. Por outro lado, a fundamentação teórica, especialmente com relação ao trabalho em grupo, que envolve, entre outros, conhecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo do aluno, não está presente nos textos de capacitação apresentados aos professores, ainda que um ou outro texto tangencie a teoria piagetiana, como no caso do texto de Lerner (1996).

Entrevista da Coordenadora Pedagógica da Secretaria

Por meio do depoimento da coordenadora da Secretaria Municipal de Educação foi possível verificar, a princípio, que sua idéia a respeito de uma prática de trabalho em grupo se identifica com uma concepção orientada pelo conflito cognitivo, definindo para o professor o papel de mediador das trocas cognitivas. Ela afirma na entrevista que o importante é

“a troca entre essas crianças, o que uma pensa, a hipótese que uma tem, a hipótese que uma outra tem, o professor mediar essas trocas e esses confrontos”.

Porém, quando se pretendeu identificar a fundamentação teórica desta orientação para trabalho em grupo, percebeu-se que na sua concepção está envolvida uma crença pessoal do que seria esse tipo de trabalho, desviando-se de um conhecimento científico mais bem estabelecido.

“Montar o que a gente acha que vai de encontro com a proposta educacional do município”.

Um entendimento com alguma fundamentação reaparece nas respostas às indagações sobre a maneira como as orientações eram encaminhadas aos professores, que segundo ela é feita por intermédio dos coordenadores pedagógicos das escolas ou diretamente aos

professores. De acordo com suas afirmações há dificuldades em transmitir a orientação, principalmente porque a questão não deve ser tratada apenas como uma mudança na disposição física das salas, mas visa facilitar e estimular o confronto dos diferentes pontos de vista dos alunos.

Em seu depoimento, a coordenadora procura mostrar que existe uma preocupação em dar suporte ao trabalho do professor, oferecendo-lhe textos de autores que possam contribuir com o ensino, discussões em grupos de estudos, ou trazendo autores como Paulo Sérgio Cortella, Dany Al-Behy Kanaan, Flávio Gikovate, Maria de Fátima Carvalho, entre outros, para participar de simpósios e do ciclo de formação que perduram o ano todo. A pesquisadora participou de um desses encontros, denominado IX Simpósio de Educação Rio-Clarense, nos dias 26 e 27 de julho de 2004, e pode-se perceber que, de modo geral, os debates não se aprofundaram, constituindo-se, para algumas professoras que participaram, em uma reunião para cumprir carga horária. As oficinas observadas possuíam dinâmicas sem nenhuma preocupação com os aspectos pedagógicos, podendo ser mais bem qualificadas como instrumentos de descontração.

Em outro momento da entrevista, a coordenação afirma que os professores recebem suporte material para trabalho em grupo e que

essa orientação aparece também em vídeos e nas discussões das reuniões realizadas pela coordenação.

Apesar de ser revelada a preocupação em sempre oferecer uma série diversificada de atividades para melhor qualificação do professor, há que se preocupar em determinar qual a pertinência desses encontros de capacitação, diante das dificuldades e necessidades do professores.

Outra questão a ser debatida diz respeito à efetiva implementação das orientações dirigidas às escolas, ao que a coordenação afirmou ter como parâmetro o coordenador de cada escola, que deveria funcionar como um “eco” dos acontecimentos dentro das salas junto à coordenação. Com respeito especificamente às orientações sobre trabalho em grupo, afirmou que os coordenadores transmitem informações de que esta prática está sendo implementada nas escolas.

Porém, de acordo com as informações recebidas pela coordenadora não são todos os professores que se mostram dispostos a mudar a prática docente, ou por insegurança ou devido a uma concepção de que o trabalho individual é mais fácil de ser implementado, concluindo que a dificuldade daquele professor em trocar com o colega é reproduzida na sala de aula. Finalmente, a coordenadora afirma que, freqüentemente os professores requisitam orientações a respeito da prática pedagógica, promovendo, em seus encontros, discussões dentro

de uma dinâmica que requisita a troca entre os pares, porque tal prática propicia discussões produtivas.

Observações das aulas

As observações de cada uma das nove salas tiveram duração de cinco dias, em aulas de quatro horas e meia por dia, incluindo o recreio de vinte minutos, que embora observado, não apresentou situações dignas de notas.

A pesquisadora foi apresentada aos alunos como uma professora que executava um trabalho nas salas de aula das escolas que esses alunos freqüentavam. Os alunos, em sua maioria, não se preocuparam com a presença de um elemento diferente na aula e mostraram pouco interesse em conhecer os detalhes do trabalho.

Os trabalhos de observação começavam logo no início e duravam até o final das aulas. Os dados foram anotados em um caderno de campo, para posterior análise. As salas de aula e suas respectivas professoras foram nomeadas de **A** a **I**.

Sala A

Período de observação: 20 a 26 de abril de 2004.

A sala **A** está organizada em grupos de quatro, cinco ou seis carteiras, disposição física esta que facilita a interação dos alunos. A formação dos grupos de alunos é feita pela professora, usando como

critério de escolha o nível de desempenho escolar. Após a entrada, as crianças imediatamente iniciam a organização da sala. Agrupam as carteiras, apagam a lousa, posicionam o lixo, abrem janelas e cortinas. Fazem-no sem conversas e rapidamente. As crianças conversam bastante enquanto se posicionam em seus lugares, falando sobre brincadeiras, ou perguntando sobre brinquedos, figurinhas ou simples folhetos de propaganda. Os cadernos das crianças ficam sob a guarda da professora, sendo entregues por ela no início da aula.

Observando as relações nesse ambiente percebe-se que as regras são impostas pela professora, que determina a formação dos grupos de alunos e altera essa disposição usando como critério o fato dos componentes do grupo conversarem durante a aula, o que é proibido.

As atividades de aula são controladas pela professora, que determinando o que recortar, como recortar, indica as sílabas a serem lidas, dirige as ações dos alunos, que devem fazer o exercício exatamente como está na lousa. Houve várias ocasiões nas quais a professora se deteve naqueles que não estavam fazendo a tarefa de acordo com o exercício da lousa, pedindo-lhes que refaçam. As crianças procuram a professora a cada passo da tarefa solicitando o seu aceite para dar continuidade à tarefa.

Dentro da sala a movimentação é permitida, sem excessos, com algumas crianças conversando e andando pela sala. Os alunos mantêm-se, na maioria do tempo, em silêncio, sendo severamente repreendidos quando as conversas assumem maiores proporções. Nestes momentos a professora se nega a continuar, enquanto não for restabelecido o silêncio.

Embora dividam as carteiras com os colegas, as atividades são desenvolvidas individualmente, sem consultas ou ajuda ao colega. A professora avisa que não deve haver nenhum exercício igual, porque significa que houve consultas. Ao final das tarefas alguns alunos que já terminaram as atividades, conversam com o colega, dando respostas aos exercícios, muito embora esteja claro que as atividades devem ser feitas individualmente.

A troca entre os alunos acontece também nos momentos de empréstimo de material, não se verificando trocas de ponto de vista, ou discussões a respeito da tarefa da aula. Percebe-se um controle sobre o comportamento dos alunos por parte da professora, mas por outro lado o desempenho nas tarefas, observado na maioria dos alunos, é muito pequeno, com uma demora excessiva na sua execução, principalmente pelo fato de serem exercícios simples e mecânicos, com pouco engajamento intelectual.

As interações entre crianças acontecem durante vários momentos das observações, porém, no contexto de uma prática de trabalho em grupo, quando o objetivo é, não apenas resolver a tarefa proposta, cumprir com o programa disciplinar, mas também promover o avanço cognitivo do aluno, essas interações deveriam assumir significado específico, determinado por um conflito cognitivo.

Os dados das observações permitem classificar a sala **A** como **ambiente I** da classificação de Lukjanenko, com predomínio da coação, controle e centralização dos acontecimentos pelo professor.

Sala B

Período de observação: 08 a 14 de junho de 2004

As carteiras da sala **B** são dispostas em grupos de quatro e cinco crianças. Diariamente, a professora inicia as atividades com a leitura de um texto literário, momentos em que se verifica um silêncio “exemplar” na sala, provocado pelo interesse das crianças nesse tipo de atividade.

O procedimento seguinte é sempre a distribuição dos cadernos, que ficam sob a guarda da professora, sempre executada pelo ajudante do dia. Essas distribuições são bastante tumultuadas, com muita conversa e deslocamento dos alunos pela classe. Os alunos conversam muito e a professora não interfere, continuando a escrever na lousa. Pede que procurem continuar a partir da última lição e verificar se

os lápis estão apontados. Enquanto copiam a lição, as crianças diminuem as conversas. Geralmente conversam sobre a cópia e a professora não interfere para silenciar os alunos. Alguns andam pela sala e muitos emprestam materiais. Embora se verifique conversas e interferências nas tarefas, empréstimo de materiais, não há cooperação na discussão das atividades, que se prolongam por muito tempo.

A professora muitas vezes coloca a seqüência correta da tarefa para o aluno, não discutindo sobre o erro ou o acerto. As atividades são feitas individualmente, além da pouca leitura e escrita feita pelos alunos. Nesse ambiente (**B**) a coação não se verificou, o mesmo ocorrendo com a cooperação durante as atividades, podendo ser classificado, segundo Lukjanenko, como intermediário entre o **ambiente II** e o **ambiente III**.

Sala C

Período de observação: 16 a 22 de junho de 2005.

A sala **C** está organizada para que os alunos se sentem em filas únicas de carteiras, totalizando vinte e cinco alunos. Para iniciar as atividades a professora procede à distribuição dos cadernos que ficam sob sua guarda e para isso chama os alunos pelos nomes até sua mesa. No começo das atividades os alunos estão silenciosos e a professora avisa que “não é preciso pressa para copiar da lousa”.

Durante a cópia do cabeçalho padrão, poucos alunos conversam, de forma quase inaudível. A professora caminha pela sala, auxiliando e corrigindo a escrita. Os alunos não se dirigem à professora para conferir os resultados do exercício e alguns alunos se dispõem a fazer a tarefa na lousa, a pedido da professora.

Durante as aulas são dadas várias atividades de desenho, com pouca leitura e escrita e nenhuma comunicação entre os alunos sobre o trabalho. Seus contatos se resumem em mostrar o desenho colorido. Várias vezes a professora avisa que cada um deve fazer o seu, porque a tarefa é individual.

Os alunos conversam com cautela, procurando não serem descobertos pela professora. Quando terminam, conversam um pouco mais. Durante a execução dos desenhos há conversas e movimentação, principalmente para empréstimo de lápis de cor. As instruções da professora orientam os alunos como e onde escrever ou desenhar.

Após o intervalo os alunos costumam voltar mais agitados e logo são avisados de que terminou o recreio e que devem fazer silêncio. À medida que são colocados os textos na lousa, o silêncio se instaura. As tarefas são desenvolvidas em silêncio. Acontecem poucas repreensões, dirigida quase sempre para alunos que conversam com o colega. As crianças são muito participativas quando a professora pede a colaboração, comentando e respondendo as perguntas. Nessa sala (C)

não ocorre a cooperação devido ao excessivo controle da professora sobre as atividades. De acordo com Lukjanenko, sua classificação é de **ambiente I**.

Sala D

Período de observação: 16 a 22 de setembro de 2004.

A classe **D** tem as carteiras dispostas em duplas e os alunos se movimentam de forma organizada e conversam durante a distribuição dos cadernos. Os livros e cadernos dos alunos ficam sob a guarda da professora e durante a distribuição alguns alunos ficam aguardando em suas carteiras que seus colegas levem o caderno até eles.

No começo da aula o controle sobre as conversas não é rigoroso e algumas crianças andam pela sala, outros chegam atrasados e muitos copiam, sem a solicitação para isso.

Durante a discussão da tarefa alguns alunos conversam e não prestam atenção, mas são tolerados pela professora que, no início das atividades, não costuma chamar a atenção.

As conversas das crianças geralmente são sobre brinquedos ou brincadeiras e material escolar. As conversas sempre aumentam quando os alunos já terminaram seus deveres ou quando há distribuição de material.

No decorrer da aula a agitação dos alunos aumenta e começam as repreensões por parte da professora, que procura manter a

atenção das crianças por meio de admoestações verbais. Verifica-se um controle das atividades pela professora, que caminha pela sala corrigindo e apagando os erros de palavras, linhas que foram puladas a mais, ou a menos.

A correção dos cadernos é individual e feita durante a execução de atividades para ocupar o tempo dos alunos, como desenhos e pintura. Geralmente não discutem sobre o desenho, se limitando a mostrar e ver o do outro. Algumas vezes a professora orienta os alunos a compararem a tarefa com a do colega e perguntar-lhe se está certo. Mas as crianças pouco se comunicam, limitando-se a prestar atenção nas instruções da professora. Onde colar, como colocar cola, como abrir a folha de almaço, qual lado virar a folha.

Os alunos estão sempre compartilhando material, levantando e pedindo aos colegas, que não recusam ceder seus lápis ou borrachas.

Nas dinâmicas de trabalho em grupo a professora forma grupos de três alunos, que não podem se comunicar com outros grupos, sendo permitido somente o compartilhamento de informações entre os membros do grupo. Cada aluno recebe uma folha onde coloca o nome. O cabeçalho é feito por um aluno com a ajuda dos outros. A maioria brinca na sala, enquanto alguns escrevem as palavras. A professora pede aos alunos que escrevam a lista na lousa.

O ritmo das atividades é determinado pelos alunos mais lentos, ficando o restante da sala a esperar, conversando. Várias situações de conflito foram observadas, sempre com a intervenção da professora na posição de árbitro e não de mediadora. Observa-se a centralização, mas a coação, de modo geral, diminui em comparação com as outras duas salas. A sala **D** pode ser classificada como **ambiente II** de Lukjanenko.

Sala E

Período de observação: 26 de maio a 01 de junho de 2004.

Os alunos da sala **E** ocupam carteiras individuais dispostas em fila. Nesse ambiente, a disposição física das carteiras não permite muita mobilidade para a troca entre os alunos. Tal disposição foi mais bem entendida durante as observações, ao constatar-se que o silêncio é bastante exigido.

Logo ao iniciar a tarefa na lousa, a professora pede silêncio, porque “não é mais hora de conversar”. A regra mais lembrada na sala é que o silêncio deve ser total durante a tarefa, regra essa obedecida pela maioria dos alunos, verificando-se a ocorrência de poucas conversas.

A imposição de regras aos alunos nem sempre permite que elas sejam entendidas e a professora reclama do não cumprimento dos combinados, como, por exemplo, guardar os cadernos dos alunos no

armário, entregar o material em bom estado de conservação, lembrando que são os responsáveis pelos materiais que lhes pertencem.

A solicitação recorrente de silêncio não permite que haja muita troca entre as crianças durante as tarefas, especialmente aquela que interessa neste trabalho, qual seja a de caráter operatório. As tarefas geralmente demandam muito tempo de execução e a professora não autoriza o prosseguimento da tarefa enquanto todos não tenham terminado.

As atividades caracterizam-se por serem individuais e com acentuado controle pela professora. Durante os exercícios a professora freqüentemente avisa aos alunos que o colega não pode ver o que o outro está fazendo, devendo resolver os exercícios sozinhos. “Não deixe o colega ver o de vocês. Tem que fazer sozinho”. “Pra fazer a atividade é preciso conversar? Não!”. Quando o colega tenta ajudar, a professora interfere dizendo que cada um deve cuidar do seu caderno.

Quase todos os alunos são participativos e encontram uma maneira de conversar com o colega. Os alunos que terminam as tarefas com mais rapidez, conversam entre si, falando baixo e se aproximando do colega para falar-lhe, estratégia usada para não despertar muita atenção. Poucos são apáticos ou desinteressados, mas têm muita dificuldade para entender e executar as tarefas. Os alunos com desempenho mais lento determinam o ritmo das tarefas. Durante a

execução do exercício ou ao terminarem as tarefas, os alunos sempre solicitam a aprovação da professora. Do mesmo modo que a sala **A**, esta sala (**E**) também pode ser classificada como **ambiente I** de Lukjanenko.

Sala F

Período de observações: 20 a 30 de maio de 2005.

Os alunos sentavam-se em duplas e eram muito participativos, perguntando sobre todos os assuntos para a professora, que é muito cordial e comunicativa. As atividades escolares incluem escrita independente, cópias e leituras feitas pelos alunos, que são incentivados a pedir auxílio tanto à professora, quanto ao colega. As tarefas desenvolvidas durante o período de observação foram, principalmente, a escrita espontânea de um texto sobre o índio, fruto de uma pesquisa que se iniciara havia algum tempo. Essa atividade era entremeada de silabação e cópia do alfabeto, além de desenhos sobre o tema do índio e colagens de gravuras trazidas pelas crianças, ilustrando o texto construído.

As crianças interagem o tempo todo durante a tarefa esclarecendo dúvidas de grafias, orientando-se sobre o tamanho do texto, cor do desenho, conteúdo e local para colar as figuras.

Além de compartilhar as tarefas com os colegas, os alunos pedem a colaboração da professora, que sempre sugere novas

informações ao corrigir as redações, questionando grafias, ou o tamanho do texto. Os alunos voltam às carteiras e refazem.

Nos momentos em que não se ocupam das tarefas, os alunos são instruídos a lerem os vários livros da biblioteca da sala, fato que ameniza as conversas que sempre procedem ao término das tarefas.

Apesar de ter sido observada atividade de escrita independente, as tarefas mais comuns foram cópias do cabeçalho, do alfabeto e de listas de palavras.

As crianças se movimentam livremente pela sala, numa rotina que não perturba a aula e parece estar incorporada no cotidiano da sala. Algumas vezes ocorrem excessos, com brincadeiras mais agressivas que são desaprovadas pelos alunos e reprimidas pela professora. As intervenções da professora para pedir silêncio são sempre justificadas pelo fato do barulho estar atrapalhando o colega e que devem respeitá-lo. As conversas e brincadeiras sempre diminuem quando as atividades têm início.

A professora dedica bastante tempo à correção da tarefa de casa nos cadernos e quando não está corrigindo essas tarefas na mesa, caminha pela sala, observando e auxiliando os alunos.

As relações entre os alunos e destes com a professora são amistosas e relativamente controladas, permitindo uma classificação da sala **F** como **ambiente III**.

Sala G

Período de observação: 31 de maio a 06 de junho de 2005.

Na sala **G** os alunos são organizados em duplas. Diariamente entram agredindo-se com chutes e empurrões, que se repetem várias vezes durante a aula. A professora freqüentemente muda algumas crianças de carteiras, tentando amenizar as agressões. Elas reclamam muito e se recusam a sair do lugar. Enquanto a professora organiza a sala, as crianças estão sempre a brincar com objetos trazidos de casa.

Antes do início das atividades a professora pergunta a respeito da lição de casa, que raramente é feita pelos alunos. Os alunos conversam muito, levantam, correm e gritam pela sala enquanto a professora distribui os materiais escolares ou coloca a tarefa na lousa ou corrige alguns cadernos. Para conseguir a atenção das crianças a professora estabelece um diálogo com eles, perguntando sobre algum assunto relacionado ao dia a dia como, por exemplo, brincadeiras que gostam, passeios no fim de semana.

Há um pouco de silêncio e atenção quando a professora coloca o cabeçalho na lousa. Frequentemente os alunos reclamam do excesso de “lição”, que geralmente se resume ao cabeçalho, a exercícios de cópias de algumas frases, ou uma tarefa de matemática. Os alunos brincam e não se envolvem nas tarefas, que demandam muito tempo.

As crianças escondem e não emprestam materiais, observando-se atitudes tais como a de uma menina que se sentou em cima do estojo para não emprestar, ou quando dois meninos se estapearam por um lápis de escrever. Muitos não têm lápis ou borracha e os cadernos estão em péssimo estado, sujos, rasgados, sem capas e com orelhas.

Poucos levam o caderno para a professora acompanhar o andamento das lições. Constantemente a professora procura conversar com os alunos tentando chamar a atenção para a tarefa.

São poucos que copiam e apenas um aluno sabe ler e escrever. Exercícios simples de seqüência numérica não são entendidos pelos alunos e apenas três deles conseguem resolver a tarefa.

No período de observações, que ocorreu no final do mês de junho de 2005, houve apenas um momento, após a leitura de texto sobre diferentes habitações, no qual houve participação da classe toda. As crianças interrogaram e participaram das discussões, falando sobre suas casas, ou sobre o material usado para construir a escola e as casas. Todos falavam ao mesmo tempo. Questionavam porque os iglus não derretiam ao sol, discutiam sobre o fato de não chover em alguns lugares e as casas não precisarem de telhados. Após a leitura os alunos deveriam responder ao questionário do livro, mas muitos diziam que não sabiam escrever. Responderam oralmente e a professora colocou as

respostas na lousa. Cada um escolheu uma resposta para copiar, porém, poucos o fizeram.

A professora sempre caminha pela sala esperando a cópia, que demanda muito tempo. As crianças, por sua vez, esperam pela professora para que ela os auxilie. Os alunos em sua maioria não conseguem sequer copiar as palavras da lousa, então, a professora soletra as palavras a serem escritas. A professora nunca grita em sala de aula e repreende com cuidado as crianças. A sala **G** pode ser classificada como **ambiente II**, pois os alunos não estabelecem situação de cooperação.

Sala H

Período de observação: 07 a 15 de junho de 2005.

A sala **H** está arranjada em filas individuais de alunos. As crianças conversam sempre com a professora. Ao iniciar as atividades a professora lê uma poesia da Cecília Meirelles, que as crianças não têm em mãos. A primeira tarefa é escrever o cabeçalho, que a professora pede para fazerem em letra cursiva. Muitos trouxeram o cabeçalho pronto, pois é orientação da professora.

As tarefas são individuais e não há discussão entre os alunos sobre a tarefa. Um exemplo freqüente foi um exercício no qual os alunos circulam determinada palavra no texto. Quem já encontrou não

deve mostrar ao colega. Alguns acertam por tentativas, outros conseguem ver a solução do colega vizinho.

As crianças conversam pouco entre eles. As carteiras isoladas dificultam a comunicação e as ocorrências das conversas são para chamar a professora, para corrigir e esclarecer dúvidas da cópia, obrigando-a a se deslocar constantemente entre a lousa e as carteiras. A professora avisa sempre que a conversa atrasa a tarefa. A insistência em chamar a professora é devido ao controle sobre tamanho da letra, espaçamento das palavras, grafia correta, pular linha, usar lápis de cor. A professora é requisitada também para apontar lápis desmanchar orelhas dos cadernos, além de corrigir a postura dos alunos nas carteiras.

Há muita demora na cópia do cabeçalho, após o que, devem copiar o alfabeto. Aqueles que terminaram devem cruzar os braços, aguardando pelos outros. Quando terminam a tarefa percebe-se uma conversa mais acentuada, prontamente repreendida pela professora. As conversas permitidas são aquelas não privativas, que envolve a todos.

A professora incentiva e solicita que auxiliem os colegas com a tarefa, geralmente cópias de palavras, quando há muita demora na resolução dos exercícios. Os alunos que se atrasam são aqueles que copiam cada letra, sem ler a palavra. Ao contrário daqueles que lêem a palavra e depois a escrevem rapidamente.

Ao terminarem as tarefas, as crianças aproveitam todas as oportunidades nas quais a professora está atendendo aos alunos com mais dificuldades, para brincar com livros, lápis, borracha, apontador.

Ao final das aulas a professora premia com figurinhas as crianças que não conversaram durante a aula. Várias situações de controle observadas permitem classificar a sala **H** como **ambiente I**.

Sala I

Período de observação: 23 a 30 de junho de 2005.

A sala de aula tem as carteiras arranjadas em duplas. As crianças são participativas e a professora estabelece um diálogo amistoso com os alunos. As atividades sempre começam com as crianças escrevendo o calendário na lousa.

Os alunos são estimulados pela professora a se ajudarem e esse estímulo é bastante visível também nos momentos colaborativos para com a professora, quando da distribuição de material entre as crianças.

Os alunos participam ativamente das atividades escolares, sendo eles os escribas da sala para todas as tarefas colocadas na lousa. O fato dos alunos escreverem as atividades na lousa, ocupando o tradicional lugar da professora, ajuda a manter a classe atenta e permite à professora acompanhar na lousa a evolução dos alunos, além do acompanhamento individual nas carteiras.

As dúvidas sobre as atividades são discutidas entre todos e há consultas ao dicionário, sempre com a mediação da professora. As crianças se envolvem no trabalho, participam sugerindo e auxiliando o colega que escreve na lousa.

Uma das tarefas observada foi a escrita de um texto sobre a festa junina da escola. Um aluno é convidado iniciar a redação na lousa e os outros dão sugestões sobre o que escrever. Uma aluna pergunta se deve pular linha e a professora diz que se ela assim preferir, pode. A professora questiona as sugestões e formula perguntas tentando dar dicas para melhorar as sugestões. Todos são convidados a escrever partes da redação na lousa. Quando erram a grafia, os colegas ajudam silabando a palavra e perguntando ao escriba como seria a escrita da sílaba, sem dar a resposta diretamente. Há muito envolvimento na tarefa e quando terminam, levam o caderno até a professora, que confere.

As conversas generalizadas são mais destacadas nos momentos em que as crianças finalizam as tarefas, mas isso não se verificou com muita frequência porque a professora ocupa o tempo todo com as tarefas, que são resolvidas rapidamente. A professora afirma que as conversas atrasam o andamento das tarefas.

A sala possui um esquema de empréstimo de livros aos alunos, funcionando como uma biblioteca. As crianças possuem carteirinhas e ao retirarem os livros anotam o nome do livro emprestado

em um caderno de empréstimo e assinam, se responsabilizando pelo material retirado. Muitos lêem todo o livro assim que recebem. Há também uma ficha de leitura do livro emprestado, que deve ser preenchida por cada um. A motivação para a leitura e a participação é muito grande durante o tempo todo da aula.

A professora circula pela sala conversando sobre a tarefa e organizando a sala; elogiando o desempenho e incentivando os alunos. Esse constante diálogo favorece a organização das conversas entre os alunos, que mantém contato com os colegas durante a execução das atividades, esclarecendo dúvidas e auxiliando-se mutuamente.

As crianças estão sempre em atividades e não há muita diferença no ritmo da sala. A sala I apresentou a maior incidência de participação e colaboração entre alunos, com orientações da professora sobre essas relações. Sua classificação é como **ambiente III**.

Ao se analisar as observações das nove salas de alfabetização percebe-se que quatro salas foram classificadas como **ambiente I**, duas salas foram classificadas como **ambiente II**, duas salas classificadas como **ambiente III** e uma última ficou em um **nível intermediário entre II e III**. Em função disso podemos afirmar que, de modo geral, as regras mais freqüentemente observadas estão relacionadas ao fazer sozinho e em silêncio, promovendo, com esse isolamento intelectual o fortalecimento do egocentrismo e todo o prejuízo

intelectual que disso decorre (PIAGET, 1994, p. 301), sem, contudo, provocar o desaparecimento do contato interativo de outra natureza dos alunos, associado a um controle sobre o desenvolvimento da tarefa, que pode explicar a constante solicitação do aceite da professora, a cada passo da tarefa, antes de dar continuidade aos exercícios.

Índice de predisposição para trabalho em grupo

Ao estudar o julgamento moral do professor nas relações em sala de aula, Lukjanenko (1995, p. 125) propôs uma classificação, segundo a coação ou a cooperação existentes nessas relações, que possibilita revelar situações propícias para o trabalho em grupo. Essa classificação exige uma avaliação global dos ambientes, conforme realizado nas análises anteriores das salas. Como tal classificação é dependente do observador e permite que realidades diferentes, embora próximas, sejam classificadas em um mesmo nível, julgou-se oportuno a formulação de um índice alternativo de predisposição para trabalho em grupo, quantificado a partir das características observadas sistematicamente em cada sala de aula, atribuindo-se a elas valores (pesos) segundo as “características de ambientes propícios para o trabalho em grupo”. Compõe esse novo índice elementos que indicam ambientes com predisposição ao trabalho em grupo e depende das classificações de cada sala.

Cada característica foi classificada como “indicadora de ambiente não propício para o trabalho em grupo” (pesos negativos), “indicadora de ambiente propício para o trabalho em grupo” (pesos positivos) ou “não indicadora” (peso nulo). Foram atribuídos a essas características indicadoras pesos 1 ou 2, segundo uma menor ou maior importância dessas características na definição do grau de predisposição para trabalho em grupo, no entender da pesquisadora.

Essas atribuições de pesos podem ser mais bem visualizadas no diagrama da figura 1.

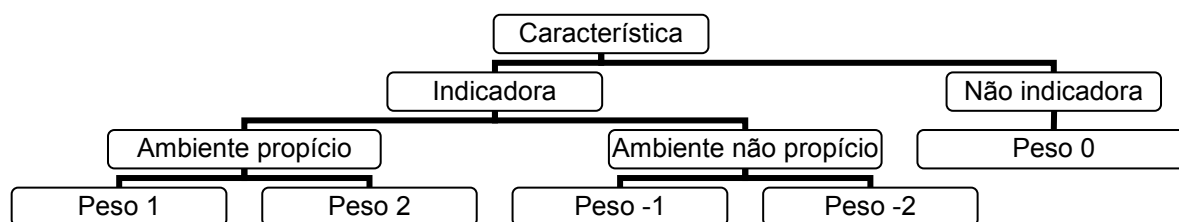


Figura 1 - Definição dos pesos das características que entram na composição do índice de predisposição para o trabalho em grupo proposto.

Com o intuito de estabelecer uma comparação desse novo “índice de predisposição para trabalho em grupo” proposto, que possibilita, além de comparações entre as salas, aferir o quanto cada uma delas difere de uma sala de referência ideal para o trabalho em grupo, foi acrescentada à tabela 1 uma sala de referência ideal para o trabalho em grupo **R**, na qual a ocorrência ou não das características observadas foi escolhida em função do peso dessas características

(positivo ou negativo, respectivamente), de modo que o índice dessa sala de referência ideal para o trabalho em grupo resultasse no valor máximo positivo da faixa (1). Além das características observadas e representadas na tabela 1, foram observadas outras que exigiram uma nova quantificação do nível de suas ocorrências.

Tabela 1 - Características utilizadas nas observações em salas de aula e pesos respectivos.

Características das salas	P	A	B	C	D	E	F	G	H	I	R
Alunos discutem as atividades	2	-1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1	1	1
Crianças auxiliam colegas nas tarefas	2	-1	1	-1	1	-1	1	-1	1	1	1
Há diálogo professor-aluno	2	-1	1	-1	1	-1	1	1	1	1	1
Atividades orais que exigem raciocínio	2	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	1
Tarefas de elaboração de texto	2	-1	-1	-1	-1	-1	1	-1	-1	1	1
Atividades em grupo	2	-1	1	-1	1	-1	1	1	1	-1	1
Alunos compartilham materiais escolares	1	1	1	1	1	1	1	-1	1	1	1
Crianças lêem coletivamente	0	1	1	-1	-1	1	1	-1	1	1	1
Crianças lêem individualmente	0	-1	-1	-1	-1	1	1	1	-1	1	1
Atividades individuais	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Alunos necessitam do aceite da professora na tarefa	-1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1	1	-1	-1
Conversa excessiva nos intervalos das tarefas	-1	1	-1	-1	1	-1	1	1	1	-1	-1
Andamento da aula é determinado pelo aluno mais lento	-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	-1
Demora excessiva nas tarefas	-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	-1
Professora controla os passos da tarefa	-2	1	-1	1	1	1	-1	-1	1	-1	-1
Tarefas mecânicas, não operatórias	-2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-1
Professora faz lições para os alunos	-2	-1	1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1	-1

Colunas de **A** a **I** correspondem às presença ou ausência de ocorrências nas características da sala, indicadas pelo valor 1 e -1, respectivamente. A coluna **R** corresponde a uma sala de referência ideal para o trabalho em grupo e a coluna **P**, aos pesos atribuídos às características para o cálculo de um índice positivo máximo da sala **R**, para fins comparativos.

Embora cada característica, assim ponderada, não permita individualmente discriminar ambientes de modo refinado, a composição do índice proposto a partir das muitas características observadas permite distinguir os diversos ambientes, ainda que classificados em um mesmo nível segundo Lukjanenko.

Diferentemente da tabela 1, onde são registrados apenas ocorrências ou negação das ocorrências das características da sala, indicadas pelo valor 1 e -1, respectivamente, na tabela 2 são representados níveis diferentes (de 1 a 6) para essas ocorrências. Para exemplificar esses níveis diferentes destacamos que, além da “proibição e permissão irrestrita” do diálogo entre alunos foi também observado “permissão com restrição”. O mesmo ocorre com as “conversas entre alunos” que também se apresentaram em três níveis diferentes, a saber: “conversam muito”, “conversam”, “conversam pouco”.

Tabela 2 - Características observadas nas salas de aula e pesos respectivos.

Características das salas	P	A	B	C	D	E	F	G	H	I	R
Diálogo entre alunos permitido *	2	-1	1	-1	0	-1	0	0	-1	1	1
Crianças conversam**	2	0	1	-1	1	0	1	1	0	0	1
Arranjo das carteiras em grupo de:	2	6	4,5	2	2	1	2	2	1	2	6
Alunos fazem tarefa na lousa***	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	0

Colunas de **A** a **I** correspondem aos níveis de ocorrências ou negação das ocorrências das características da sala, indicadas por valor positivo e negativo, respectivamente. A coluna **R** corresponde a uma sala de referência para o trabalho em grupo e a coluna **P** aos pesos atribuídos às características para o cálculo de um índice positivo máximo para a sala **R**, onde: * 0 = diálogo entre alunos permitido com restrição, ** 1 = conversam muito, 0 = conversam, -1 = conversam pouco, *** 0 = nunca, 3 = sempre.

Os valores das colunas **A** a **I** das duas tabelas anteriores foram ponderados (multiplicados) pela coluna **P** e somados. Como a característica “arranjo das carteiras em grupo de:” apresenta grande variabilidade, segundo as observações, antes da somatória foi necessário fazer um ajuste nos valores para resguardar as proporções originais, pois não havendo tal ajuste, essa categoria contribuiria na totalização com valores de 2 a 12, diferente das contribuições das outras

categorias, que se restringem aos valores -2 a 2. Os valores totalizados foram, então, padronizados, dividindo-os pelo total da coluna relativa à sala de referência ideal para o trabalho em grupo **R**, fazendo com que o novo índice de predisposição para trabalho em grupo proposto, assim obtido, ocupasse a faixa contínua de valores delimitada por -1 e 1 e que o índice dessa sala de referência ideal para o trabalho em grupo resultasse no valor máximo positivo da faixa (1).

Os índices de predisposição para trabalho em grupo estão apresentados na tabela 3, juntamente com as classificações das salas de acordo com os níveis de Lukjanenko, anteriormente apresentadas.

Tabela 3 - Índice de predisposição para trabalho em grupo, segundo os critérios da pesquisadora.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	R
Índice proposto	-0,6	0,2	-0,8	-0,1	-0,7	0,3	-0,1	-0,3	0,4	1
Níveis de Lukjanenko	1	*2,5	1	2	1	3	2	1	3	

Colunas de **A** a **I** correspondem aos índices propostos e níveis de Lukjanenko. A coluna **R** corresponde a uma sala de referência para o trabalho em grupo que assume em função da padronização do índice positivo máximo unitário.

* valor escolhido em função da dificuldade em classificar como nível II ou III.

Para uma melhor comparação entre o índice proposto e os níveis de Lukjanenko, estes foram lançados em um diagrama de dispersão apresentado na figura 2.

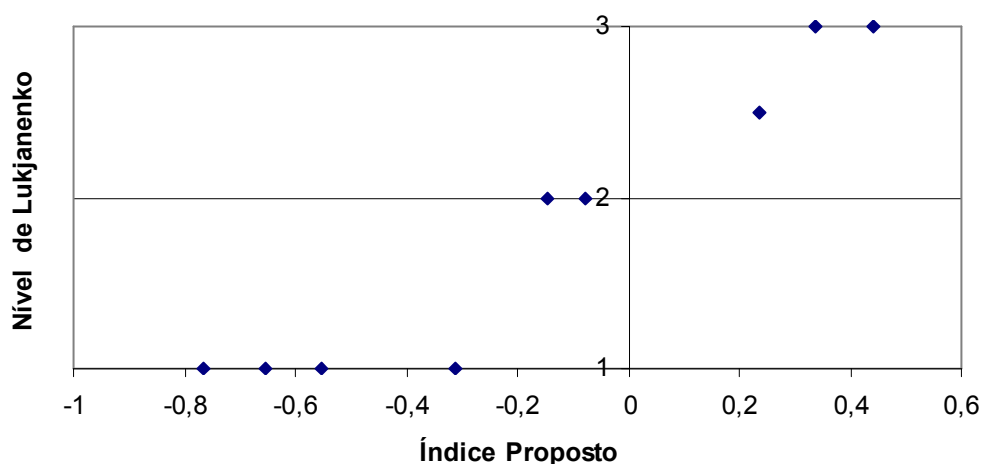


Figura 2 - Índice de predisposição para trabalho em grupo x níveis de Lukjanenko para as 9 salas observadas.

Observa-se no gráfico da figura 2 que o índice proposto está, como esperado, linearmente correlacionado (coeficiente igual a 0,96 obtido a partir do ajuste pelo método dos mínimos quadrados) aos níveis de Lukjanenko.

O índice de predisposição para trabalho em grupo proposto por nós em substituição aos níveis de Lukjanenko, além de uma melhor classificação em uma faixa contínua de valores, permite uma comparação com uma sala de referência de predisposição ideal para o trabalho em grupo.

A análise dos resultados permite observar que o índice médio das salas observadas foi negativo e da ordem de 20%. Apenas três salas observadas apresentaram índices positivos com um pico da ordem de 40% da sala de referência ideal para o trabalho em grupo,

enquanto o pico negativo foi da ordem do dobro deste valor (80%). Tais índices indicam que as condições para o trabalho em grupo não se fizeram presentes.

Desempenho em escrita

As observações feitas permitiram classificar as salas de aula segundo as habilidades de escrita. Essa classificação foi possível a partir do acompanhamento, por parte da pesquisadora, dos alunos nas atividades de escrita, sendo tais resultados corroborados pelas professoras. Como não foram aplicados testes, para as classificações das habilidades de escrita foi criada uma escala de 0 a 5, onde:

- 5 - mais de 90% dos alunos escrevem independentemente
- 4 - entre 50% e 90% dos alunos escrevem independentemente
- 3 - mais de 90% dos alunos escrevem não independentemente
- 2 - entre 50% e 90% dos alunos escrevem não independentemente
- 1 - entre 10% e 50% dos alunos escrevem não independentemente
- 0 - menos de 10% dos alunos escrevem não independentemente

Os desempenhos em escrita das salas foram apresentados na tabela 4, na qual foram também reapresentadas características das salas necessárias à discussão a seguir.

Tabela 4 - Desempenho em escrita e características observadas nas salas

Características das salas	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Desempenho-escrita*	1	3	1	1	1	4	0	2	5
Alunos discutem as atividades**	-1	1	-1	-1	-1	1	-1	-1	1
Diálogo entre alunos permitido***	-1	1	-1	0	-1	0	0	-1	1
Crianças conversam****	0	1	-1	1	0	1	1	0	0
Arranjo das carteiras em grupo de:	6	4,5	2	2	1	2	2	1	2

* 5 = mais de 90% dos alunos escrevem independentemente, 4 = entre 50% e 90% dos alunos escrevem independentemente, 3 = mais de 90% dos alunos escrevem não independentemente, 2 = entre 50% e 90% dos alunos escrevem não independentemente, 1 = entre 10% e 50% dos alunos escrevem não independentemente, 0 = menos de 10% dos alunos escrevem não independentemente. ** 1 = discutem, -1 = não discutem. *** -1 = diálogo entre alunos não é permitido, 0 = diálogo entre alunos é permitido com restrição, 1 = diálogo entre alunos é permitido. **** 1 = conversam muito, 0 = conversam, -1 = conversam pouco.

Para efeito de análise será denominado de “desempenho superior” os desempenhos em escrita situados na metade superior da escala (maior ou igual a 3) e “desempenho inferior” aqueles situados na metade inferior da escala (menor que 3).

Nas três salas com “desempenho superior” os alunos discutiam as atividades, o que não se verificou nas outras salas. Portanto, discutir as atividades foi condição necessária e suficiente para se observar “desempenho superior” e, além disso, não discutir as atividades foi condição necessária e suficiente para se observar “desempenho inferior”.

Em nenhuma das três salas com “desempenho superior” o diálogo entre alunos era proibido. Nenhuma das quatro salas em que o diálogo entre alunos era proibido alcançou “desempenho superior”, portanto, a permissão total de diálogo entre alunos foi condição suficiente para se observar “desempenho superior” e a proibição total de diálogo

entre alunos foi condição suficiente para se observar “desempenho inferior”. Embora suficientes, as condições anteriores não foram necessárias, já que diante de permissões com restrições observou-se desempenho alto (4) e também baixo (0).

Nas três salas com “desempenho superior” pode-se dizer que os alunos conversam ou até mesmo conversam muito, porém, com este nível de conversa observou-se cinco salas com “desempenho inferior”, indicando que este nível de conversa foi condição necessária, porém, não suficiente para se observar “desempenhos superiores”. A sala em que os alunos conversam pouco apresentou desempenho 1, indicando que este nível de conversa implicou em observar “desempenhos inferiores”.

Não foi possível verificar correlação entre as características “desempenho em escrita” e “arranjo das carteiras em grupo de:”, pois nas salas com “desempenho superior” observou-se que estas se organizavam tanto em grupos de 5 como em grupos de 2 carteiras e nas salas com “desempenho inferior” observaram-se arranjos em grupos de seis carteiras e carteiras individuais, de acordo com a tabela 4.

Entrevistas das professoras

Nas entrevistas com as professoras foram abordados os seguintes aspectos:

- 1- Recebimento ou não de orientação vinda da Secretaria Municipal de Educação a respeito de trabalho em grupo
- 2- Concepção de trabalho em grupo
- 3- Critérios para trabalho em grupo
- 4- Contribuições do trabalho em grupo para a alfabetização
- 5- Dificuldades para implementação de trabalho em grupo
- 6- Viabilidade da orientação para trabalho em grupo.
- 7- Justificativas para a não implementação de trabalho em grupo
- 8- Concepção do papel do professor na dinâmica de trabalho em grupo.

Durante as entrevistas, oito professoras afirmaram terem recebido orientações para trabalho em grupo vindas da secretaria, sendo que cinco delas de forma direta nos cursos de capacitação e duas por intermédio da coordenadora da própria escola. A oitava professora recebeu pelas duas vias e uma outra afirma não ter recebido orientação alguma sobre esse tema, porém, teve contato com essa prática em seu curso de formação pedagógica, informação também relatada por uma das cinco professoras que receberam orientação apenas diretamente da secretaria.

“Nós tivemos, sim e até hoje continua tendo. Porque a proposta pedagógica é que se trabalhe em grupo na sala de aula”.

“Essa proposta vem de cima. Da secretaria”.

A respeito da atuação da Secretaria, além da falta de continuidade, ou de um acompanhamento mais incisivo e comprometido do órgão público com relação às propostas e orientações sob sua coordenação, alguns depoimentos das professoras revelam uma situação de desconforto frente à atuação da Secretaria quanto ao apoio que esperam:

“No ano passado a gente aplicou muitas coisas e a Secretaria este ano não continuou com este respaldo com a gente”.

Outros relatos demonstram a descontinuidade das orientações por parte da Secretaria, quando afirmam que:

“Cada apresentação é um tema aí você ficou um pouco perdido”.

“Os trabalhos que nós estamos recebendo sobre alfabetização acaba não tendo seqüência, é muito esporadicamente”.

Apresenta-se no quadro traçado pelas entrevistas com as professoras uma imagem de isolamento da escola de um contexto mais amplo, nos quais as ações dos gestores educacionais não se fazem presente.

Em outro item abordado, observa-se que seis professoras associam um ou mais aspectos positivos ao trabalho em grupo, tais

como: melhora na disciplina; auxílio na troca de idéias, na socialização e no compartilhamento de materiais escolares pelos alunos, porém, para duas dessas professoras o trabalho em grupo não auxilia na alfabetização. Outro relato recorrente foram as declarações de seis professoras que entendem a intervenção de um aluno no papel de professor como uma prática de trabalho em grupo, que, segundo duas delas, alivia seus trabalhos e revela uma concepção dessa prática como um obséquio, tanto para a professora, quanto para o colega. Nessa situação a troca seria a “passagem” de conteúdo do aluno que já sabe para aquele que ainda está aprendendo.

“[...]porque acho que assim eles vão me ajudando, porque a classe é numerosa, são mais de trinta alunos e o professor não dá conta de todo dia... um por um”].

“Falam como se fosse a professora falando. Assume o papel da professora, então eles explicam, ajudam e a criança entende o que eles estão falando, acho que eles falam a mesma linguagem.”

A respeito da comunicação, quatro professoras afirmaram que percebem um diálogo mais eficiente entre os alunos e uma outra afirmou que os alunos, além de se comunicarem melhor, também se envolvem mais nas tarefas, quando trabalham juntos.

A concepção de trabalho em grupo também está permeada, pelo menos para quatro professoras, por uma indissociação entre

trabalho em grupo e disposição física do mobiliário e para duas delas o trabalho em grupo é um momento de entretenimento e descontração.

“Cada semana eu fazia diferente a disposição das carteiras na sala de aula”.

“Acabou as provas, a gente volta, dá uma descontraída, trabalha um pouco mais, aí em grupo”.

A maioria das professoras (cinco entre nove) justifica a pouca ocorrência de trabalho em grupo afirmando que essa prática gera indisciplina. Nas entrevistas também aparecem alegações de despreparo e insegurança das professoras e a uma suposta sobrecarga de trabalho gerada por essa prática. São citadas, ainda, uma inadequação do espaço físico e a descrença na eficiência do trabalho em grupo.

Embora apenas três professoras associem o comportamento falante e irrequieto dos alunos à indisciplina, quatro professoras apontam tal comportamento como uma dificuldade para a implementação do trabalho em grupo, que se manifesta na opinião de duas outras professoras em uma desordem condenável no mobiliário da sala.

“Esse negócio de arruma carteira, desarruma carteira é outra coisa que toma o tempo da gente”.

Para a maioria das professoras entrevistadas (cinco entre nove) haveria viabilidade de trabalho em grupo desde que não fosse uma

prática esporádica, que não se efetiva, segundo elas, porque se sentem presas, comprometidas com o programa curricular.

A respeito do papel do professor, é significativo o fato de não aparecer nenhuma declaração a respeito do estabelecimento de conflitos cognitivos por parte das professoras no decorrer das atividades de trabalho em grupo. As declarações são genéricas e pouco explicativas quando dizem respeito à orientação e coordenação dos trabalhos, incluindo a escolha dos alunos para formação dos grupos. Na constituição dos grupos, todas as nove professoras afirmaram que procuram formar grupos heterogêneos, porém, com níveis de alfabetização próximos e duas delas têm a preocupação adicional de considerar a compatibilidade de comportamento entre os integrantes dos grupos.

[...] “e eu costumo colocar, assim, as crianças de acordo com as dificuldades que elas têm. Mas não assim, criança pré-silábica com pré-silábico. Eu coloco uma pré-silábica com uma que está um pouquinho mais avançadinha. Eu nunca coloco uma que tem mais dificuldade com uma que não tem nenhuma dificuldade”.

“Eu tento colocar níveis de alfabetização próximos, pra um poder ajudar o outro mesmo, não muito distantes”.

Quanto aos argumentos usados pelos colegas para justificar o fato de não se utilizarem trabalho em grupo, o principal é de que

provoca indisciplina, permite conversa excessiva entre os alunos e, principalmente, o receio de perder o controle sobre os alunos, além do trabalho extra para esse tipo de prática.

“se você não tiver uma postura na sala de aula, a criança percebe que aquilo ali vira bagunça... eles perdem o respeito, vira aquela conversa paralela e o professor não consegue estar trabalhando. [...] Ah... ‘vira bagunça’ eles (os professores) falam. [...] Trabalhar em grupo é bagunça”.

Em vários outros momentos das entrevistas há trechos que revelam concepções de trabalho em grupo, aparecendo declarações que elucidam qual o papel efetivo da professora. Um exemplo dessa concepção é a desconsideração da comunicação na sala de aula, que para um trabalho em grupo torna-se fundamental.

“[...] porque... chega na quarta eles nunca ficaram em grupo daí fica difícil ... daí é aquele auê porque eles são maiores, eles têm maior necessidade de estar se comunicando eles querem contar, eles querem fazer, eles querem te mostra, daí então eu acho que fica difícil”.

Outros relatos demonstram também que há uma preocupação em rever a prática para que o resultado seja satisfatório.

“Então daí, volto pra casa, de novo, penso o que deu errado, daí eu chego refaço vejo a outra maneira e aplico”.

As professoras afirmam que existem dificuldades para os alunos estabelecerem um processo de cooperação diante de um objetivo e, diante da dificuldade, algumas reconsideram e retornam ao trabalho individual, no qual não há conflitos.

“eles têm muita dificuldade em estarem se organizando pra aquele trabalho conjunto”.

“Agora quando o objetivo é um só pro grupo, aí surge o problema. Aí eu repenso”.

As professoras entrevistadas admitem que é possível uma prática de trabalho em grupo nas salas de alfabetização e aquelas que afirmam não fazê-lo relatam experiências bem sucedidas de colegas, mas não se sentem seguras para aplicá-la, ou argumentam que o tempo gasto com o rearranjo da classe as impede ou ainda, que as tentativas mal sucedidas de mudança provocaram o retorno à prática já consagrada.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E CONCLUSÃO

Seria imprudente contar só com a “natureza” biológica para garantir o duplo progresso da consciência e da inteligência, quando constatamos como toda norma moral tanto quanto toda lógica são produtos da cooperação. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem.

Piaget (1994).

Ainda que não seja o foco desse trabalho abordar as relações da Educação com o sistema ao qual está a serviço, para os resultados das pesquisas em Educação é importante lembrar que a escola deve sempre ser considerada como uma instituição criada e mantida para servir a um sistema sócio-econômico capitalista e sendo assim, reproduzir as desigualdades da sociedade na qual se insere, contradizendo o discurso de inclusão pela educação, claramente desmentido pelo fracasso escolar divulgado pelos índices de desempenho. Nesse contexto, educar consiste, ainda que de forma

ignorada, um ato político às avessas daquela ação de conscientização libertadora apregoada por Paulo Freire.

A educação é necessária à condição humana e uma das condutoras dos caminhos do homem em sua história e muito embora se realize em todos os âmbitos das relações sociais, é a escola o lugar definido e consagrado para sua realização de forma sistematizada, constituindo-se para muitos no único lugar de um mínimo de democratização do conhecimento científico elaborado pela humanidade.

Discutir, então, os modos de realizações pedagógicas que se efetivam na escola, constituem preocupações constantes dos estudiosos desse campo de pesquisa e desse modo, uma questão aqui abordada diz respeito à significação operatória das atividades realizadas em sala de aula, objetivando que estas não se restrinjam a simples repetição mecânica de conteúdos escolares, sem a realização de atos de pensamento, mas promovendo o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da interação com o pares. Considerando esses aspectos, Piaget defende o uso do trabalho em grupo na escola, salientando que o trabalho individual reforça o egocentrismo infantil, ao contrário das atividades coletivas promotoras do desenvolvimento intelectual e moral. Muito embora as afirmações de Piaget tenham sido há muito formuladas, é pequena a ocorrência de uma prática de atividades coletivas na alfabetização.

À vista disso e em consonância com as considerações a respeito do valor do trabalho em grupo, este estudo pretendeu averiguar a ocorrência e concepções de trabalho em grupo no ensino fundamental. A análise dos resultados permitiu verificar que o entendimento da coordenadora da Secretaria a respeito de uma prática de trabalho em grupo se identifica, a princípio, com uma concepção orientada pelo conflito cognitivo, definindo para o professor o papel de mediador das trocas cognitivas. Porém, percebe-se que nessa concepção está envolvida uma crença pessoal do que seria esse tipo de trabalho, desviando-se de uma fundamentação teórica mais bem estabelecida. A esse respeito também foi observado nos textos de capacitação disponibilizados pela Secretaria, que não possuem um aprofundamento teórico relevante, especialmente com relação ao trabalho em grupo, ainda que um ou outro texto tangencie a teoria piagetiana. Alguns aspectos desses textos, no entanto, podem ser destacados, pois indicam um caminho para uma prática na qual pode ser possível o confronto de pontos de vista em uma situação mediada pelo professor. Uma característica facilitadora, do ponto de vista dos professores envolvidos na capacitação, presente nos diversos textos estudados é a apresentação das orientações em forma de relatos das práticas de seus pares, permitindo a comparação com suas próprias práticas, as quais consideram distantes dos textos teóricos.

Em seu depoimento, a coordenadora da Secretaria também afirma conhecer as resistências às mudanças nas práticas das professoras, que segundo ela são provocadas por insegurança ou devido a uma concepção de que o trabalho individual é mais fácil de ser implementado. Essas afirmações foram confirmadas nas entrevistas das professoras, com a maioria (cinco entre nove) justificando a pouca ocorrência de atividades em grupo com alegações de que elas geram indisciplina e sobrecarga de trabalho, além do despreparo e insegurança diante de tal prática.

Nenhuma professora entrevistada referiu-se ao conflito cognitivo e apenas duas delas perceberam o trabalho em grupo como troca de idéias, enquanto seis professoras entendem a intervenção de um aluno no papel de professor como uma situação de trabalho em grupo, contribuindo, inclusive, para aliviar a sobrecarga de trabalho nas salas, e para duas delas o trabalho em grupo é um momento de entretenimento e descontração. Foi muito freqüente, ainda, a associação entre trabalho em grupo e disposição física das carteiras e alunos nas salas, que se apresenta como um aspecto não essencial, pois não foi observada sua relação com o desempenho em escrita.

Com relação à efetiva prática de trabalho em grupo, segundo a coordenadora da Secretaria os coordenadores das escolas transmitem informações de que esta prática está sendo implementada, fato que os

resultados dessa pesquisa não confirmam, pois foram observados apenas 3% de atividades em grupo, nos 45 períodos letivos observados.

A partir das características observadas nas salas foi possível propor um índice de cooperação que revela situações propícias ao trabalho em grupo. Das observações obteve-se o índice médio negativo da ordem de 20%, com apenas três salas apresentando índices positivos, com um pico da ordem de 40% de uma sala de referência para o trabalho em grupo, enquanto o pico negativo foi da ordem do dobro deste valor (80%). Tais índices indicam que as condições para o trabalho em grupo não se fazem presentes, apesar das professoras, em sua maioria, afirmarem receber alguma orientação para esse tipo de trabalho, ressaltando, contudo, uma falta de continuidade, ou de um acompanhamento mais incisivo e comprometido com relação às propostas e orientações sob coordenação da Secretaria.

A coordenadora, por sua vez, procura mostrar que existe uma preocupação em sempre oferecer uma diversidade de atividades para melhor qualificação do professor. Apesar dessa preocupação, não se definiu devidamente qual a pertinência desses encontros de capacitação, diante das dificuldades e necessidades dos professores.

Enfim, com relação aos motivos que tentam responder por que a prática de trabalho em grupo não se efetiva nas salas de aula, percebe-se que se explicam, fundamentalmente, pela insegurança para

uma prática não usual, pela idéia de que tal procedimento é fator de indisciplina e principalmente, pela falta de acompanhamento dos órgãos responsáveis pela formação profissional, nesse caso da Secretaria Municipal de Educação. O fato de várias professoras afirmarem não se sentirem seguras pode ser explicado pelo desconhecimento de uma teoria que justifique e qualifique tal procedimento, mas não somente os aspectos teóricos são desconhecidos. As observações em sala de aula corroboram essa situação, pois se percebeu que há pouco investimento prático para esse tipo de trabalho pedagógico, do que se pode inferir que a principal razão não está restrita ao desconhecimento da importância dessa abordagem para a discussão dos conteúdos escolares, mas requer uma nova postura quanto às relações em sala de aula, deslocando o tradicional papel do professor que transmite ao aluno que recebe. Essa nova postura não é nova, sendo defendida pelos teóricos do construtivismo há algum tempo.

À guisa de conclusão

Sem evidentemente esgotar o assunto, algumas reflexões sobre a interação entre pares e o processo de ensino-aprendizagem podem ser feitas, a partir do contexto das salas observadas. Esse processo, inserido na abordagem construtivista, permite e contribui para que surjam discussões, discordâncias, argumentações, enfim, que se

excute atividade mental sobre a atividade didática, em uma dinâmica própria de trabalho em grupo.

Nas salas observadas a grande maioria dos alunos não dialoga a respeito da tarefa escolar, não estabelece uma parceria com o professor, ou com o colega de modo operatório. As atividades são desenvolvidas de forma mecânica, situação revelada quando se olha a prática de leitura e escrita no ensino fundamental, que conduz habitualmente à discussão do problema de descontextualização e fragmentação da língua, muito presentes nas salas de alfabetização. Apesar da quantidade de textos observados pelas crianças fora das salas de aula, a escola oferece ao aluno a letra, a sílaba, a palavra e somente no fim do processo, algum texto com pouca variedade. As atividades de alfabetização não são consideradas no seu aspecto lógico, sobressaindo-se, equivocadamente, apenas o fato da língua ser arbitrária e desse modo, não possibilitar a criação de exercícios que sejam dotados de lógica. Tais considerações significam que não há diferentes interpretações ou argumentações, na leitura ou na construção de um texto. Isso não se constitui em um processo de ensino-aprendizagem, mas sim em treinamento, pois o aluno executa as tarefas sem compreensão, sem desenvolvimento cognitivo e, portanto, sem aprendizagem. A leitura e a escrita não podem ser tratadas como algo alheio ao mundo da criança, porém, percebeu-se que, para o aluno da

primeira série do ensino fundamental das salas observadas, o texto está excluído.

Para um contexto educacional construtivista, as atividades de leitura e escrita exigem elaboração mental e objetividade nas discussões, porque suscita as mais variadas interpretações atribuídas pelos alunos, principalmente quando a eles são permitidas trocas de pontos de vista. Em lugar disso, observou-se nas escolas uma grande preocupação com o controle comportamental ou disciplinar de seus alunos, deslocando-se para um segundo plano a questão primária do conhecimento, do conteúdo das atividades. Verificou-se, então, a ocorrência de tarefas de silabação e cópia de palavras descontextualizadas, porque tais exercícios não necessitam de discussões, tornando a escola, que deveria ser o lugar da interação, da troca cognitiva, da co-operação, o espaço do silêncio e do policiamento.

Por outro lado, é importante lembrar e destacar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em um contexto que prioriza o desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor, por meio de suas ações durante as atividades é o catalisador dos atos de pensamento, problematizando as situações, permitindo e estimulando as contribuições dos alunos. Para o aluno que está envolvido em atividades com características operatórias, o professor exerce o papel de

orientador, objetivando que o conhecimento se realize, por meio de atividade de compreensão e discussão de diferentes pontos de vista.

Nesse embate pedagógico, a argumentação e a contra-argumentação não permitem que as respostas sejam únicas e prontas, servindo de instrumentos ao pensamento do aluno. As questões aqui tratadas, circunscritas ao ambiente de sala de aula, levantam discussões a respeito de uma mudança de conduta do professor diante de seus alunos, que não apenas querem, mas principalmente necessitam efetuar trocas durante as atividades, visando o seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Finalizando, o resultado mais significativo desse estudo diz respeito ao fato de não haver, entre as salas observadas, ambientes propícios à interação entre as crianças, que apesar do controle e das proibições, interagem de modo quase sub-reptício, às escondidas, revelando uma predisposição e uma necessidade de interagir com os pares, pois essa relação entre iguais está destituída da coação que o adulto exerce naturalmente sobre as crianças. Essa comunicação proibida, mas insistente e em alguns casos latente, torna-se de difícil captação por ser fugidia e rápida, escapando às observações da pesquisadora. Os rápidos diálogos dos alunos, em sua maioria não se referenciavam às tarefas, porque estas não colaboravam para a discussão. As conversas, de modo geral, abordavam as brincadeiras, as

relações, os interesses nos brinquedos, nos desenhos animados e nos passeios de fim de semana. Os exercícios escolares não eram objetos de interesse e quando se faziam presentes, eram limitados a comentários sobre a cor do desenho, ou o lugar para escrever as palavras solitárias.

Apesar de várias pesquisas mostrarem a importância da interação entre as crianças, os espaços das salas de aula não são coletivos, muito embora a comunidade escolar seja constituída de elementos com idades iguais ou muito próximas, alocados no mesmo ambiente físico e intelectual e submetidos ao mesmo processo de ensino-aprendizagem, porém isolados em suas carteiras, ainda que muito próximas.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. **Didática Psicológica**. São Paulo: Nacional, 1974.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Coletânea de Textos. São Paulo, 2003.

CAVICCHIA, D. C. **Desenvolvimento, aprendizagem e interação na teoria de Piaget: o conceito de inclusão de classes**. 198 f. 1973. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara 1973.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

DEVRIES, R ; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, F. **Percepção social e cognição em situações de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo**. 155 f. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DOISE, W.; MUGNY, G. **The social development of the intellect**. Oxford: Pergamon Press, 1984.

FERMIANO. M. A. B. **Nível cognitivo de alunos do curso de magistério**, 153 f. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, D. É possível ler na escola? **Revista Lectura Y Vida**, Buenos Aires, ano 17, n. 1, p. 1-30, mar. 1996.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La educación como escenario de las contradicciones in la reproducción de la relación capital-trabajo**. Madri: Educação e Sociedade, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultado do Saeb 2003**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2005.

_____. **Pisa 2000**: relatório nacional. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2005.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **3º Indicador nacional de alfabetismo funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo, 2003. Disponível em: http://institutopaulomontenegro.org.br/an_ind_INAF3.php. Acesso em: 07 mar. 2005.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LA TAILLE, Y. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LERNER, D. É possível ler na escola? **Revista Lectura Y Vida**, Buenos Aires, ano 17, n. 1, p. 1-30, mar. 1996.

LUKJANENKO, M. F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 167 f. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MORO, M. L. F. **Interação social na aprendizagem operatória e iniciação em matemática a partir da teoria de Piaget**, 513 f. 1984. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. **Aprendizagem Operatória.** A interação social da criança. São Paulo: Cortez, 1987.

PACHECO, L. M. B. **Traços de personalidade e aprendizagem por conflito sócio-cognitivo.** 145 f. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PAULINO, L. P. **A construção da solidariedade em ambientes escolares,** 303 f. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social.** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967a.

_____. **Études Sociologiques .** Genève: Librairie Droz, 1967b.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas:** o problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, P ; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

TRONCOSO-GUERRERO, P. V. **Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldades de aprendizagem na escrita.** 132 f. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

UEMURA, E. **Construção cognitiva e construção moral:** um estudo piagetiano em crianças institucionalizadas. 274 f. 1989. Tese (Doutorado)

-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

URQUIJO, S. **Aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em interação com aspectos psicodinâmicos da personalidade**. 199 f. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2000.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAÚJO, U. F. de. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral da criança.** 170 f. 1993, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BECKER, F. **A epistemologia do professor.** Petrópolis: Vozes, 1993.

BERGAMIN, M. D. B. **A psicogênese da noção de relação social.** 81 f. 1982. Tese (Livre docência) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1982.

COSTA, E. E. M. **O jogo com regras e a construção do pensamento operatório:** um estudo com crianças pré-escolares. 198 f. 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CUNHA, C. C. **Padrões de conduta de aprendizagem por conflito sócio-cognitivo em conteúdo operatório.** 140 f. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FLORES, T. M. V. **Influência do fator verbal e da interação sobre o desenvolvimento da noção de conservação.** 102 f. 1976. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1976.

FREITAS, L. B. L. **A produção da ignorância na escola.** São Paulo, Cortez, 1989.

GARRIDO, M. E. **Movimento cognitivo: relações entre tempo e relações mediadoras intrínsecas na aprendizagem por conflito sociocognitivo.** 221 f. 2000 tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2000.

ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria N. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAMII, C. **A criança e o número**. Tradução de Regina A. de Assis, Campinas: Papirus, 1990.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1992.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LAPLANE, A. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.

LEAL, T. F. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27,n. 1, p. 27-45, jan/jun. 2001.

LIMA, G. C. N. **Fundamentos para uma pedagogia do trabalho em grupo**. 150 f. 1972. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NUNES, L. D. **Aprendizagem por conflito sócio cognitivo e abertura de possíveis**, 185 f. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

PIAGET, J. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, [197-].

_____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, [197-].

_____. **Gênese das estruturas lógicas elementares.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1978.

PIAGET, P.; INHELDER, B. **A origem da idéia do acaso na criança.** Rio de Janeiro: Record, [197-].

QUEIROZ, C. S. **A educação como estética da existência:** uma crítica anarquista ao construtivismo. 157 f. 2002. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SPIEGEL, M. R. **Estatística.** São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1972.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAIA, L. L. **Interação social e desenvolvimento cognitivo.** 229 f. 1985. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

APÊNDICE A - Roteiro para Entrevistas Semi-Estruturadas

Coordenadora pedagógica da secretaria de educação

EXISTE UMA ORIENTAÇÃO DA SECRETARIA PARA TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO?

NO QUE CONSISTE ESSA ORIENTAÇÃO?

QUAL A PROCEDÊNCIA DESSA ORIENTAÇÃO? QUAIS OS AUTORES USADOS?

COMO A ORIENTAÇÃO É COMUNICADA ÀS PROFESSORAS?

QUAIS OS MATERIAIS QUE AS RPOFESSORAS RECEBEM? EXISTE SUPORTE DOCUMENTADO?

HÁ ACOMPANHAMENTO POSTERIOR PELA SECRETARIA? DE QUE TIPO?

QUAL A MANIFESTAÇÃO DE ACEITAÇÃO (MOTIVAÇÃO, COMPROMETIMENTO) DAS PROFESSORAS.

FORAM DETECTADAS EVENTUAIS FALHAS NO PROCESSO? QUAIS

PROCUROU-SE IDENTIFICAR SUAS ORIGENS? QUAIS FORAM?

DO PONTO DE VISTA DA SECRETARIA ESSA PRÁTICA ESTÁ SE EFETIVANDO NAS ESCOLAS?

POR QUE TAL PRÁTICA NÃO SE EFETIVA NAS SALAS DE AULA?

QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES PARA ISSO DOS OUTROS ORGÃOS EDUCACIONAIS?

QUAIS DIFICULDADES ESTÃO ENFRENTANDO OS PROFESSORES PARA ESTABELEECEREM UM AMBIENTE COOPERATIVO NA ESCOLA?

QUAL A COMPREENSÃO SOBRE O TRABALHO EM GRUPO DESSES PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Professora da rede municipal de educação.

JÁ TRABALHOU EM GRUPO COM SEUS ALUNOS?

COMO VOCÊ IMPLEMENTA ESSA PRÁTICA NA SUA AULA?

VOCÊS RECEBEM ORIENTAÇÃO DA SECRETARIA, OU DA DIREÇÃO PARA TABALHAREM EM GRUPO COM OS ALUNOS?

ESSA ORIENTAÇÃO CHEGA ATÉ VOCÊS DE QUE FORMA?

NA SUA OPINIÃO, PORQUE É IMPORTANTE ESSA PRÁTICA? QUE VANTAGENS ELA TERIA EM RELAÇÃO AO TRABALHO INDIVIDUALIZADO?

QUAIS SEUS OBJETIVOS E QUAIS OS RESULTADOS ALCANÇADOS COM SUA PRÁTICA

COMO O TRABALHO EM GRUPO AJUDA NA ALFABETIZAÇÃO?

PORQUE VOCÊ ACHA QUE OS OUTROS PROFESSORES NÃO FAZEM TRABALHO COOPERATIVO?

APÊNDICE B - Observações

Sala A

A sala está organizada em grupos de 4, 5 ou 6 carteiras, formando 6 grupos com os 27 alunos. A formação dos grupos de alunos é feita pela professora, usando como critério de escolha o nível de desempenho escolar.

Após a entrada, as crianças imediatamente iniciam a organização da sala. Agrupam as carteiras em número de 6, permitindo a formação de grupos de 3 a 6 alunos, apagam a lousa, posicionam o lixo, abrem janelas e cortinas. Fazem-no sem conversas e rapidamente.

Após a arrumação da sala, os alunos saem para lanche. Ao retornarem, iniciam-se as atividades.

As crianças conversam enquanto se posicionam em seus lugares, falando sobre brincadeiras, ou perguntando sobre brinquedos, figurinhas ou simples folhetos de propaganda que dois meninos têm na bolsa. O caderno das crianças fica sob guarda da professora, sendo entregue por ela no início da aula.

A primeira atividade do dia é a leitura pela professora de um texto sobre o pato, que será usado na escrita de letras, sílabas e palavras. As crianças não fazem a leitura do texto como um todo, mas de palavras colocadas na lousa, com forte silabação. (sapo, sapato, sapeca, soneca). Os alunos fazem silêncio durante a leitura, mas iniciam conversas sobre os desenhos, comentando se devem pintá-los ou não. A professora pede silêncio para a cópia das palavras lidas.

Embora dividam as carteiras com os colegas, as atividades são desenvolvidas individualmente, resumindo-se a cópias de letras, que nesse dia é a letra S, família silábica e palavras do texto. Dos poucos alunos que terminaram as tarefas, alguns conversam com o colega, corrigindo a escrita e até mesmo soletrando as palavras. Não há nenhum problema de comportamento agressivo e várias crianças conversam, poucas sobre o que deve ser escrito, mas principalmente a respeito das brincadeiras que fizeram fora da sala, além de se movimentarem pela sala para observar o que o colega está fazendo.

Na leitura, a professora comanda a atividade indicando as sílabas das palavras a serem lidas, com grande ênfase na silabação e repetição. Fazem leitura em conjunto e depois individualmente. Os alunos mantêm-se, na maioria do tempo em silêncio, sendo severamente repreendidos quando conversam entre si durante a leitura ou a cópia da tarefa. Um grupo repreendido afirma que não conversava, mas a professora diz ter ouvido o contrário. Várias crianças pedem para ler as palavras e a escolha daquele que lê é feita obedecendo à vontade manifestada. Ao final da leitura de cada um, os colegas batem palmas, sempre a pedido da professora.

A disposição agrupada dos alunos favorece a conversação, que a professora procura proibir. Ao final da atividade os alunos se movimentam pela sala para guardar o material no local indicado pela professora.

Uma aluna comenta sobre carteiras riscadas no seu grupo e a professora relembra que eles fazem a limpeza e a turma da tarde não está fazendo o mesmo. Combinam de elaborar um bilhete avisando do fato. Vários alunos dão sugestões para o bilhete onde deve constar que ninguém pode sujar porque a sala é de todos, outro diz que, se sala foi encontrada limpa, deve ser deixada limpa ao final da aula.

Na tarefa de pintura de letras, a professora pede silêncio e avisa que para pintar não é preciso falar. Os alunos se deslocam de suas carteiras para emprestar material do colega e trocar rápidas palavras, geralmente sobre a cor da pintura. A professora reforça que cada palavra deve ser de uma cor. As crianças procuram a professora a cada passo da tarefa para o seu aceite.

Na seqüência, a professora solicita o cartão de contribuição da APM e imediatamente um aluno responde que não recebera, ao que seu colega responde que ele deveria ter esquecido de trazer. Outro menino afirma não ter como contribuir e a professora minimiza a situação dizendo que ele o fará quando puder.

Prosseguindo com a atividade várias crianças que terminaram aumentam o volume das conversas e caminham pela sala. Uma aluna permanece mais tempo em pé, sendo interpelada pela professora, para saber se havia terminado a tarefa. Ao responder afirmativamente, foi orientada para que ficasse sentada e quieta. A professora coloca-se na posição de observadora para repreender quem conversa porque isso atrasa o término da tarefa por parte daqueles que ainda não terminaram.

Muito embora não se verifique excesso de conversas, a tarefa de pintura das letras se estende por um período de tempo muito longo, ocupando quase toda a primeira metade da aula.

A segunda atividade, após o intervalo, resumiu-se em recortar palavras do texto lido. Os passos para a tarefa são totalmente

controlados pela professora, que determina o que recortar, como recortar, onde recortar.

As conversas entre os alunos ocorrem principalmente durante o empréstimo de material, como lápis de cor, apontador e borracha, quando comentam sobre o ponto que já alcançaram na cópia ou desenho e comparam com o que o colega fez. A correção é feita pela professora individualmente durante as observações das tarefas em execução.

Não há indisciplina e a troca entre os alunos acontece nos momentos de empréstimo de material, não se verificando discussões a respeito da tarefa da aula. As autorizações para sair da sala devem ser solicitadas à professora; dentro da sala a movimentação é permitida, sem excessos.

Percebe-se um controle sobre o comportamento dos alunos por parte da professora, o que explica a ausência de indisciplina, mas por outro lado o desempenho nas tarefas, observado na maioria dos alunos, é muito pequeno, com uma demora excessiva na sua execução, agravado pelo fato de serem exercícios simples e de pouca engajamento intelectual (pintura, recorte, cópia de poucas palavras).

A rotina é sempre a mesma da aula anterior: arrumação da sala pelos alunos, saída para o lanche, volta a sala. As crianças sentam-se, a maioria em silêncio, com algumas conversas de duas colegas que trocam de blusa. A primeira atividade é a leitura de o texto “A bota do bode”. A professora pergunta quem deve ler, a professora ou os alunos. Para decidir, fazem uma votação e a professora é escolhida. Depois da leitura a professora distribui o texto aos alunos, o que estimula as conversas sobre o texto, com alguns dizendo que tem bode em casa e outros dizendo que não é verdade. A professora pede silêncio e orienta que a leitura será feita agora pelos alunos. A leitura pela classe é bastante silabada. Nem todos lêem, com alguns se limitando a repetir as últimas palavras lidas, ou não participando, ocupados em olhar para trás, embaixo da carteira ou brincando com lápis e borracha. Após a leitura do texto, a professora pede que releiam algumas palavras. Os alunos perguntam sobre as figuras que estão sobre a mesa da professora, querendo saber se serão dadas a eles. A professora afirma que sim e logo muitos se levantam, se dirigindo à mesa para pegar uma folha. As figuras são relativas aos personagens da história, bode, pato, rato. Muitos começam a pintar os desenhos até o momento em que a professora avisa que devem parar para a leitura das palavras que representam as figuras. A seguir, a professora coloca outro cartaz com as palavras na lousa. Fazem leitura silabada, comparando duas palavras parecidas: bota, bode. Um aluno afirma que as palavras começam com as mesmas letras, mas no final são diferentes. Um aluno que continuava a copiar a lição atrasada é repreendido. A professora pede-lhe que leia

uma palavra e como não houve resposta ela reafirma que devem prestar atenção porque depois terão tempo para copiar. Começam as atividades de leitura individual, recebendo instruções para seguirem com o dedo os passos. Enquanto a leitura é feita, alguns alunos conversam e são repreendidos, com o aviso de que “tem gente falando quando o colega lê”. Os alunos podem recusar a leitura individual se assim o quiserem. Terminada a leitura, tem início a chamada e a professora avisa que os atrasados devem terminar de copiar. Nenhuma atividade alternativa é oferecida àqueles que já terminaram, iniciando-se uma série de conversas entre os alunos.

Após a cópia, os alunos são instruídos a pintarem os desenhos e conversam enquanto pintam. Alguns se dirigem para outras carteiras para olhar o desenho do colega. A maioria fica sentada. Uma menina levanta-se e caminha pela sala, sendo interpelada pela professora a respeito da atividade, ao que a aluna afirma que já acabou. A professora pede que se sente para não atrapalhar os outros.

As atividades desenvolvidas, cópias de letras, sílabas, palavras, pintura, desenho, não apresentam dificuldades para a grande maioria dos alunos, que terminam sem demora. O andamento da aula, no entanto, é determinado pelos poucos alunos que não fazem as cópias e são desatentos à aula. Não são alunos que fazem intervenções durante as atividades.

Antes do início da aula, os alunos conversam com a professora sobre a festa junina ocorrida na escola. Todos querem falar ao mesmo tempo, o que exige da professora a organização das participações. Iniciando as atividades do dia, a professora aguarda que todos se acomodem e faz a leitura do poema “A casa” de Vinícius de Moraes, mas lembra que não devem fazer nada durante a leitura, precisam prestar atenção, não devem conversar, concentrando-se apenas em ouvir. Os alunos comentam que gostam de histórias. Alguns alunos chegam atrasados e logo se acomodam. Ninguém percebeu o atraso, tamanha a concentração na leitura da professora. A seguir a professora pede para que todos juntos leiam o poema, que foi afixado na lousa.

Com o fim da leitura, uma aluna solicita autorização para ir ao banheiro, enquanto os outros organizam o material sobre as carteiras, fazendo poucos comentários. As tarefas da aula têm início com a leitura pausada e repetida de um pequeno texto, que deve ser acompanhada pela marcação com os dedos. As crianças não fazem comentários sobre o texto, que parece não ter despertado muito interesse e também pelo pouco espaço dado a comentários. No momento da leitura não é permitida nenhuma outra atividade.

As conversas aumentam na distribuição dos cadernos de português, quando os alunos aproveitam para perguntar ou comentar

com os colegas sobre outros assuntos não relacionados à aula. Terminada a distribuição, a professora imediatamente procede à contagem para silenciar a classe e instrui onde abrir o caderno, quantas linhas pular, ou virar a página. A professora afirma que as conversas são responsáveis pelo atraso na tarefa daqueles que ainda não terminaram.

Uma aluna com dificuldades no aprendizado, vinda do período da tarde, é apresentada e logo recebe o aviso de que ninguém fará nada por ela. Os colegas não se manifestam sobre a presença da menina, que não se senta e não faz nenhuma atividade, se limitando a andar pela sala. A próxima atividade (cópias do alfabeto minúsculo dentro de tabelas coloridas) deve ser feita exatamente como a professora fez. “Tem que fazer igual à “pro”. Igualzinho.” Em vista da dificuldade encontrada, uma aluna afirma que não vai conseguir fazer igual. A professora não concorda e diz que todo mundo é capaz de fazer, mas é para fazerem igual ao dela. Os alunos copiam e conversam baixo. Logo são repreendidos. Vários alunos dizem que não estão conseguindo fazer; ela reafirma que todos conseguem e de novo reitera que devem fazer exatamente como ela fez. Os alunos não conversam e se concentram na atividade. A professora circula, observando os cadernos. Detém-se naqueles que não estão de acordo com a lousa e pede que refaçam. Compara a tarefa de um aluno com a de outro. Nesse momento uma aluna que pretendia denunciar que seu colega não fazia o exercício é repreendida e ameaçada de ser colocada para fora da sala. A professora continua a olhar os cadernos e a repetir que quer silêncio, uma tarefa bem feita (igual à lousa), não quer orelhas nos cadernos, letra mais forte ou menor, respeito às margens, devem pular linha, não podem andar pela sala. Nem todos os alunos conseguem terminar o alfabeto.

A seguir, têm início uma atividade com texto. À medida que a professora copia o texto na lousa, dois alunos conversam se devem ler ou não. São repreendidos. Ao terminar de escrever na lousa, a professora distribui uma folha para um aluno colocar o cardápio a ser afixado na porta do refeitório. Outro aluno solicita para fazer a tarefa, ao que a professora responde que já havia dado o cardápio e pronto. Durante a discussão os alunos iniciam conversas generalizadas, sendo severamente repreendidos. Após algum tempo fazendo a cópia do texto, os alunos reiniciam conversas bem baixas e cuidadosas.

A professora caminha pela sala e repreende vários alunos: onde está o nome, copiar igual, não circulou as vogais, nada de orelhas, o desenho deve ser lindo, não mudar de linha quando não for preciso, pular linha, colocar no fim somente o que ela colocou, não misturar letras, fazer letra pequena, nome no lugar certo. As crianças conversam mais nos momentos em que a professora demora no atendimento a algum colega. Após a cópia, os alunos levam os cadernos até a mesa da professora para ela colar a figura referente ao texto.

As atividades de aula começam sempre com o cabeçalho, onde constam: o nome da escola, o dia, dados sobre o tempo. Inicia-se atividade de leitura em conjunto de uma poesia pelos alunos e pela professora. Há um enfoque na repetição de palavras e pronúncia silabada. Muitos alunos mostram-se atentos, mas percebe-se que não sabem ler, repetindo alguns finais de palavras ou palavras que são lidas várias vezes. Após a leitura, os alunos são chamados para escrever na lousa palavras constantes no texto. Não são todos que aceitam, e para aqueles que concordam e não conseguem escrever, a sala soletra as letras, ou a professora solicita ajuda a um colega para a resolução. Dois alunos não se mostram interessados na tarefa e deitam-se sobre a carteira para brincar com o material, outros estão atentos às janelas, alguns apontam lápis, quase ninguém conversa. As conversas são para pedir lápis, borracha, para sair da frente da lousa. Enquanto isso o aluno que está à lousa luta para escrever a palavra solicitada. Ele vai se sentar, vindo outro em seu lugar. Antes de escrever a “sua” palavra, a professora pergunta à classe se está correta a palavra escrita pelo outro aluno, e a classe responde que não. O menino corrige a primeira palavra e escreve outra. Muitos se manifestam querendo ir à lousa escrever a palavra <casa>. Uma aluna com dificuldades na escrita é chamada à lousa e também não consegue escrever. A professora avisa que não devem ajudá-la. A atenção das crianças está concentrada na lousa e não se comunicam entre eles. Iniciam a leitura em conjunto. A professora repreende alunos que não estão lendo. A seguir, são escritas palavras na lousa, que os alunos logo vão lendo.

Durante as atividades (escolher cartazes para colar na lousa), os alunos conversam muito e a professora diz que não vai continuar se não houver silêncio. Não podem receber ajuda dos colegas.

Continuando a aula, a professora distribui os cadernos e não permite que os alunos se levanten ou conversem. Chama o aluno pelo nome e somente ele deve ir até a mesa pegar o caderno. Instrui os alunos para não sujar, não amassar, não fazer orelhas, esperar as instruções. Durante a cópia, os alunos conversam com os colegas sobre material, ou brincadeiras, enquanto a professora caminha pela sala instruindo sobre letra muito grande, que deve ser apagada e refeita.

No momento das explicações, os alunos devem colocar o lápis sobre a mesa. Quem desobedece é muito repreendido. Após as instruções os alunos iniciam a atividade que deve ser feita individualmente, sem consultar o colega. Não deve haver nenhum exercício igual, porque significa que houve consultas.

Sala B

As carteiras são dispostas em grupos de 4 e 5 alunos, totalizando 28 alunos e as atividades têm início com a roda de leitura, com as crianças acomodando-se no chão, formando um círculo para ouvir a leitura de uma história. Antes, porém, a professora coloca alguns temas a serem discutidos, como faltas, APM, problemas de disciplina. Cada aluno faz a sua prestação de contas. A professora faz recomendações sobre a importância da escola, sobre as faltas, atrasos permitidos.

Durante a leitura há um silêncio exemplar na sala. Terminada a leitura, as crianças fazem diversas perguntas, que a professora vai respondendo. A seguir, é a professora quem pergunta aos alunos.

As atividades curriculares começam com instruções sobre as lições a serem feitas em casa. A seguir, os alunos copiam o cabeçalho colocado na lousa pela professora. Muitos alunos conversam e se locomovem na sala. Sempre há um ajudante do dia para a distribuição dos cadernos aos colegas, que ficam sob a guarda da professora. As distribuições são bastante tumultuadas, com muita conversa e deslocamento dos alunos pela classe.

Após a distribuição, eles recebem, novamente, a instrução para preencher o cabeçalho. Os alunos conversam muito e a professora não interfere, continuando a escrever na lousa. Pede que eles continuem a partir da última lição e também devem verificar se os lápis estão apontados. Enquanto copiam a lição, as crianças diminuem as conversas. Geralmente conversam sobre a cópia, que demanda muito tempo da aula.

A professora sempre coloca uma música para ser cantada pela sala. Demoram muito tempo cantando e executando algumas vezes movimentos com os dedos, ou com o corpo ao acompanhar a melodia. Terminada a música devem pintar um desenho referente à música. Os alunos sempre recorrem à professora para esclarecer dúvidas sobre as atitudes que devem tomar diante da tarefa: fechar o caderno para a próxima tarefa, pular linha, usar lápis de cor, que a professora responde repetidas vezes. Muitas conversas ocorrem durante a pintura, geralmente sobre o desenho, e a professora não interfere para silenciar os alunos.

O ambiente não é coercitivo, e ainda que haja muita conversa, os alunos fazem bem as tarefas, que de seu lado são simples e pouco exigentes, se limitando a cópia de palavras, ou desenhos.

As atividades se prolongam por muito tempo, tanto a cópia, quanto o desenho, ou o recorte de quadrinhos. Uma atividade muito utilizada é justamente o recorte de trechos de desenhos que devem ser dispostos na sequência que retratem a música ou o texto escrito, sempre em grupo. Os alunos deixam de fazer a sua tarefa para interferir na do

grupo ao lado. A professora muitas vezes passa pelas carteiras colocando a seqüência correta para o aluno. Não há discussão sobre o erro ou o acerto. Algumas atividades são feitas individualmente, como a leitura e cópias feitas pelos alunos. Eles conversam, se deslocam, emprestam materiais, mas não há discussão das atividades.

Sala C

A sala está organizada para que os alunos se sentem em duplas, totalizando 25 alunos. Para iniciar as atividades a professora procede à distribuição dos cadernos que ficam sob sua guarda e para isso chama os alunos pelos nomes. Estes se dirigem à mesa, sem provocar tumulto. Estão sentados aos pares e as conversas são poucas. A professora não precisa alterar a voz para se fazer ouvir. De início pede aos alunos que coloquem o cabeçalho, não é necessário esperar que ela o faça na lousa. A sala está silenciosa e a professora avisa que não é preciso pressa porque quer que escrevam em letra cursiva. O cabeçalho é padrão: nome da escola, cidade, data, dia da semana, condições do tempo, nome do aluno, série e nome da professora.

Durante a cópia poucos alunos conversam de forma quase inaudível. A professora caminha pela sala, auxiliando e corrigindo a escrita cursiva.

Após a chamada, duas alunas conversam reservadamente e a professora intervém perguntando se elas já haviam terminado. Sendo a resposta positiva, a professora pede aqueles que já terminaram para que levanten as mãos. Vários o fazem. Imediatamente a professora levanta-se e anda pela sala olhando rapidamente os cadernos.

A próxima tarefa teve duração rápida (é bem simples: acróstico com o nome do dia da semana) e os alunos falam baixo. Os alunos não se dirigem à professora para conferir os resultados do exercício. Alguns alunos se dispõem a fazer a tarefa na lousa. A seguir devem escrever frases com as palavras. Alguns colegas ajudam os outros a escreverem as frases. A professora avisa que cada um deve fazer o seu, não é tarefa em duplas e sim individual. Os alunos conversam com cautela, procurando não serem percebidos pela professora. Após a educação física a movimentação é grande, quando a professora avisa que não admite barulhos altos na sala. Os alunos se acomodam em silêncio e a atividade começa. A cada nova atividade devem fazer ou pintar um desenho. Circulando pela sala, a professora resolve para alguns alunos o exercício de circular palavras. Depois de circuladas as palavras, os desenhos são pintados. Não houve leitura do texto.

Durante as aulas são dadas várias atividades, com pouca leitura e escrita e nenhuma comunicação sobre o trabalho entre os

alunos. Seus contatos se resumem em mostrar o desenho pintado um ao outro. Quando terminam, conversam um pouco mais.

A professora faz algumas trocas entre os alunos das duplas, ocasião em que os alunos conversam mais animadamente. A professora inicia a distribuição dos cadernos de sala e repreende dizendo que não quer qualquer comportamento alterado.

A professora dá início às atividades e pede calma na cópia. Depois lê uma poesia cujo tema é a árvore e pede que desenhem sobre o tema. Antes de iniciar o desenho os alunos perguntam se podem começar. A professora afirma que sim e instrui como e onde devem fazer o desenho no caderno. Durante a execução do desenho houve poucas conversas e movimentação para empréstimo de lápis de cor.

As tarefas se caracterizam pela grafia de palavras e desenhos sobre o tema lido pela professora. Algumas frases orais são formuladas pelas crianças. As instruções da professora orientam os alunos como e onde escrever ou desenhar.

Após o intervalo os alunos costumam voltar mais agitados e logo são avisados de que terminou o recreio e que devem fazer silêncio. À medida que são colocados os textos na lousa, o silêncio se instaura. As tarefas são desenvolvidas em silêncio. Até o momento houve apenas uma repreensão para um aluno que se virou para trás para conversar com o colega.

A professora solicita que escrevam uma lista de palavras sobre o tema da árvore. Depois de várias sugestões de palavras ela escreve 10 palavras na lousa e diz que quem não souber escrever pode copiar. Os alunos querem saber do colega em que parte da tarefa ele se encontra.

A professora repreende aluna que fez fofoca das colegas. Na atividade em andamento os alunos precisam escrever uma frase num balão e depois pintar. Quase todos já terminaram a tarefa e conversam um pouco mais. A professora repreende aluno que denuncia o colega por ter pegado outra folha de desenho, dizendo que ela é a autoridade e já tinha autorizado o aluno.

A primeira atividade quase sempre é a correção dos cadernos de casa pela professora. Os alunos colocam o caderno aberto sobre a carteira para a correção. Nestes momentos há um pouco de conversa, mas sem muito barulho. A segunda providência é a distribuição do caderno de sala. A professora sempre orienta como e sobre o que escrever. Desenha na lousa a folha de linguagem e marca nas linhas o que e onde devem ser escritos os dados, enumerando as linhas. A seguir inicia o ditado. Não podem olhar a tarefa do colega. Fazem rapidamente o ditado que é recolhido e corrigido na lousa. A correção é demorada. Finalmente é distribuído um texto, que não é lido

por todos, somente quem tem a iniciativa faz a leitura, sozinho e em voz baixa. Desenham sobre o tema do texto: a água.

Na primeira atividade a professora vista os cadernos de casa, andando de carteira em carteira. Os alunos são silenciosos e não se levantam das carteiras. Dois deles viram-se para conversar com os colegas sobre uma briga na escola.

Diariamente faz-se a cópia do cabeçalho. Durante a cópia a professora conversa com a classe. Um aluno prontifica-se a ler um texto e o faz com muita fluência. Durante a discussão do texto um aluno levanta-se e sai fora da sala. A professora pede a um colega que observe se o menino está passeando, fato confirmado pelo colega. As crianças são muito participativas, comentando respondendo as perguntas.

Há sempre cópias e desenhos, que normalmente ocupam a maior parte do tempo. Os alunos que terminam continuam sentados e silenciosos em suas carteiras. A professora não corrige os cadernos nas carteiras e pede que os levem até sua mesa para ela verificar a cópia. Alguns alunos permanecem em suas carteiras e a professora dirige-se até eles para corrigir os cadernos. Os desenhos dos cadernos também são feitos na lousa pelos alunos.

Sala D

A classe tem as carteiras dispostas em duplas, num total de 27 alunos. O ambiente é descontraído e os alunos conversam com a professora e com os colegas sobre a festa junina da escola, acontecida no dia anterior. A professora inicia as atividades pedindo que cada um pegue seu caderno na estante, localizada no fundo da sala. Os alunos se movimentam de forma organizada e conversam durante a distribuição, alguns sendo ajudados pelos colegas quando demoram a localizar o caderno. Colocam o cabeçalho bem simplificado e a lista das atividades do dia. O controle sobre as conversas não é rigoroso e algumas crianças andam pela sala, outros chegam atrasados, e muitos copiam, sem a ordem para isso. Na sequência a professora lê um texto, sem distribuí-lo aos alunos, que apenas ouvem. Após a leitura inicia-se uma discussão comandada pela professora sobre o conteúdo do texto. As perguntas exigem que as crianças completem a frase. Durante a discussão alguns alunos conversam e não prestam atenção, mas são tolerados pela professora, que até agora não chamou a atenção. O exercício formulado a partir do texto seria bem aproveitado num trabalho em grupo, pois se constitui na descoberta de quais frutas formam a palavra inventada com a junção do nome de duas frutas. Mas o exercício é feito individualmente a partir de perguntas feitas pela professora ao aluno escolhido. A seguir, os alunos querem saber qual tarefa deve ser feita por primeiro, sendo,

então, determinada a seqüência pela professora. Tem início a cópia de um texto. Poucas conversas, que aumentam à medida que os alunos terminam de copiar. A professora caminha pela sala corrigindo e apagando os erros: de palavras, linhas que foram puladas a mais, ou a menos. Após a merenda há um litígio a ser resolvido: a professora faz com que o agressor peça desculpa a agredida. As crianças não se envolvem na discussão e conversam entre eles sobre brinquedos, material de escola.

As conversas sempre aumentam quando os alunos já terminaram seus deveres ou quando há distribuição de material. O ritmo é determinado pelos alunos mais lentos, ficando o restante da sala a esperar conversando. A cópia do cabeçalho, constituído por de 6 linhas entre 20 e 30 palavras, é usada na metade da aula. Aula com silabação sem contexto. Algumas regras da duplicidade do R e de sua separação silábica são explicadas. O texto aparece no ditado de uma seqüência de frases que enfatizam o R. A atenção da crianças é mantida pelas repreensões aos alunos que conversam e pela correção dos cadernos no momento da escrita do ditado. Acabado o ditado a professora ordena que olhem para ela, cruzem os braços porque vão continuar “brincando de aprender”. As crianças participam apresentando palavras nas quais o R está intercalado. A professora corrige os erros sem discuti-los.

Vários alunos mudaram de lugar em relação ao dia anterior, outros trocaram as mesas e cadeiras. Eles agem à vontade na sala.

A professora separa dois litigantes e outros alunos, que ficam sozinhos para evitar conversas. Exploração oral do texto, com a classe respondendo em conjunto. A correção dos cadernos é individual e feita durante a execução de atividades para ocupar os alunos, geralmente desenhos e pintura. A professora orienta os alunos a compararem a tarefa com a do colega e perguntar-lhe se está certo. Duas meninas conversam sobre a colagem do exercício no caderno, com uma delas dizendo que não deve passar muita cola porque ficará ruim e a professora jogará no lixo. Outros interpelam a professora sobre a identidade da personagem da história ser a mesma de uma outra história, recebendo elogios da professora.

Durante a pintura do desenho referente ao texto, a professora reclama do desleixo de alguns. As crianças pouco se comunicam, limitando-se a prestar atenção a professora que dá início às instruções seguintes. Onde colar, como colocar cola, como abrir a folha de almanaque, qual lado virar a folha. Os alunos estão sempre compartilhando material, ainda que estejam sozinhos se levantam e pedem ao colega, que oferece ajuda.

As crianças sentadas sozinhas viram-se para trás para conversar com o colega e para mostrar o desenho. Geralmente não discutem sobre o desenho, se limitando a mostrar e ver o do outro.

Alguns se levantam, vão até a janela, ou se dirigem para a carteira de um colega. A pintura do desenho é bastante demorada. Durante esse tempo vários conflitos com agressões surgem (físicas e orais). A professora ameaça não permitir a saída para a educação física daqueles que não terminarem a tarefa.

No início da aula a professora instrui aos alunos sobre procedimentos ao chegarem em casa: almoçar, dormir, fazer lição, ajudar nas tarefas domésticas, assistir Tv, brincar, jantar, tomar banho, etc. Nas dinâmicas de trabalho em grupo, a professora escolhe o grupo de 3 alunos. Os grupo não podem se comunicar e devem compartilhar informações somente entre eles. Cada aluno recebe uma folha onde coloca o nome. O cabeçalho é feito por um aluno com a ajuda dos outros. Os alunos conversam bastante. A tarefa é escrever sobre a festa ocorrida na escola. Vários alunos fazem a tarefa sozinhos, sem a participação dos colegas. Algumas duplas trocam idéias para escrever. Depois de escrito o texto, eles devem formar palavras do texto com letras móveis. A maioria executa a tarefa com grande interação, até o momento em que faltam letras nos grupos, o que desencadeia uma série de empréstimos entre os grupos. A atividade é de pouca duração e logo a maioria se desinteressa, ficando uns poucos a formarem palavras. A maioria brinca na sala, enquanto alguns insistem em escrever as palavras. A professora pede aos alunos que escrevam na lousa a lista. Ela escolhe aqueles que irão. Quase todos não têm nenhuma dificuldade. Aqueles que erram fazem sua própria correção rapidamente. Alguns alunos utilizam o dicionário para verificar grafia.

Terminada a tarefa os alunos saem para lavar as mãos e quando voltam fazem alguns exercícios de relaxamento.

A professora inicia a leitura de um texto que os alunos ouvem sem o suporte para acompanhar. Outro confronto ocorre, quando uma aluna se diz ofendida pela outra. Como a ofendida não aceita pedir desculpas, a professora pede à classe que a ignore. Alunos se levantam e xingam a colega. A professora pede que copiem as palavras de um cartaz. Como demoram muito para concluir a cópia, a professora ameaça retirá-lo. As crianças insistem em copiar. Esperam-se alguns minutos e o cartaz é colocado em outro local para liberar a lousa. Fim da aula.

Sala E

Os alunos ocupam carteiras individuais e dispostas em fila única. São ao todo 32 alunos. Logo de início, a professora reclama do não cumprimento dos combinados, por exemplo, guardar os cadernos dos alunos no armário, e entrega o material, lembrando que desfaçam as orelhas dos cadernos.

A maioria dos alunos mantém-se em silêncio, com poucas conversas, inaudíveis. A professora repreende um aluno que colocara o caderno de modo inapropriado na carteira. Investiga junto aos alunos qual a última lição dada (a professora faltara à aula anterior). Percorre várias carteiras, solicitando para cada aluno que localize no caderno onde está a lição feita na aula anterior. Quando o colega tenta ajudar, a professora interfere dizendo que cada um deve cuidar do seu caderno. O aluno volta para a carteira e organiza seu material. Muitos discutem onde seria o início da tarefa do dia anterior até que uma menina localiza o cabeçalho. A professora inicia a tarefa na lousa e pede silêncio, porque não é mais hora de conversar. As conversas a respeito da localização da tarefa cessam.

Inicia a distribuição dos livros de matemática, chamando um por um. Um menino pede ao colega para trazer-lhe o livro, mas a professora interfere dizendo que cada um deve pegar o seu. Antes da tarefa, a professora faz mudanças de um aluno para outro grupo, porque ali não é seu lugar. Ele conversava com o colega sobre a mochila. Terminando a lição, cada um deve guardar o material sob a carteira, exceto o livro e o estojo. O silêncio deve ser total durante a tarefa de matemática. Algumas crianças compartilham o mesmo material disposto na carteira. Enquanto aguarda a execução da tarefa, a professora caminha pela sala, sempre pedindo silêncio. Não há conversas entre as crianças durante o exercício. Uma aluna pergunta se é necessário fazer o primeiro exercício que está pronto no livro e recebe um não como resposta em coro da classe. Ao caminhar pela sala a professora rearranja carteiras desalinhadas. Uma aluna dirige-se a professora para correção. A professora pede-lhe que apague e auxilia a aluna na resolução do exercício. Quase todas as crianças já terminaram o primeiro exercício e conversam sobre assuntos alheios à tarefa, falam de brincadeiras, mostram bolinhas de vidro, figurinhas, adesivos. Duas bolinhas caem no chão e a professora pede que coloquem as bolinhas sobre sua mesa. As crianças obedecem em silêncio. O primeiro exercício demanda muito tempo de execução, o que é uma regra na sala.

A professora não autoriza o prosseguimento da tarefa enquanto todos não tenham terminado, o que provoca conversas entre aqueles que terminaram. A próxima tarefa é dividida em duas partes, um aluno pede para fazer todas as partes, mas a professora desautoriza e enfatiza que devem fazer apenas um dos lados. Avisa aos alunos que o colega não pode ver o que o outro está fazendo, devendo resolver os exercícios sozinhos. “Não deixe o colega ver o de vocês. Tem que fazer sozinho”. Os alunos escondem o caderno um do outro.

Uma aluna vira a página do livro e é repreendida pela professora, que afirma não ter autorizado o ato. A seguir os alunos

deverão fazer contagem. Logo um menino começa a contar, sendo compreendido também. Não fora autorizado.

Ao voltarem da educação física os alunos estão muito agitados e conversam muito, todos ao mesmo tempo. Para impor silêncio a professora executa contagem de 1 a 3 e ao final deverão fazer silêncio. Todos se acomodam e cessam as conversas. O foco da atenção é na professora que inicia a explicação do exercício de matemática. Poucos alunos se arriscam a conversar disfarçadamente, sempre atentos à professora. No momento da cópia do enunciado, a professora caminha pela sala, corrigindo os cadernos. Pede a uma aluna que diminua o tamanho da letra, porque ela não quer letra grande e deve sempre pular linha. Os alunos iniciam entre eles atividade de contagem de pessoas que residem nas casas de cada um. Muitos conversam dizendo ao colega quem são as pessoas e efetuando a contagem. Alguns chamam pela professora para corrigir. Essa atitude é muito recorrente. Quase todos os alunos são participativos e encontram uma maneira de conversar com o colega. Muito poucos (2) são apáticos e desinteressados e tem muita dificuldade para entender e executar as tarefas. Os alunos com desempenho menor determinam o ritmo das tarefas.

Durante a tarefa um aluno que estava mais isolado em seu grupo de meninas muda-se para outra carteira, porém a professora faz com que ele retorne. Não há discussão ou comentários sobre o fato. Uma aluna levanta-se e põe-se de pé ao lado de uma colega, iniciando uma discussão sobre a resolução do exercício. A menina que se levantou explicava como ela havia feito o problema, quando a professora fez com que ela voltasse ao seu lugar. A professora pergunta: “Pra fazer a atividade é preciso conversar? Não!”.

As atividades são comandadas pela professora que lê uma lista de palavras várias vezes, invertendo a ordem. Assim que inicia a leitura, alguns alunos, habituados que estão em repetir, lêem em voz baixa junto com a professora e na sequência os alunos fazem a leitura juntos, em voz alta, com acentuada silabação. A seguir a professora pergunta se alguém gostaria de ler para a classe. Vários se candidatam. Durante a leitura individual há muito silêncio, mas também pouca atenção na atividade.

A próxima atividade é a leitura de um texto e são poucos que lêem corretamente. Muitos apenas repetem finais de palavras e sequer olham para o livro. As atividades caracterizam-se por serem individuais e com acentuado controle pela professora. Os alunos, por sua vez, sempre solicitam a aprovação da professora durante a execução do exercício. Alguns poucos (3) alunos iniciam competição para terminar a tarefa em primeiro lugar.

Para a próxima tarefa é feita a distribuição, por alguns alunos, do caderno que fica sob guarda da professora. Vários conversam sobre assuntos ligados à Tv, brincadeiras, família. Após a cópia do cabeçalho, a professora explica como deve ser feita a atividade de desenho, quantas linhas, onde e como colocar o título. Nessa atividade, os alunos conversam e conseguem comparar a tarefa, mas sem muito entusiasmo pelo exercício. A professora repreende severamente um aluno a respeito de rabiscos na carteira e afirma que já bastam os estragos da turma da tarde.

A professora se ausenta por 6 minutos da sala e o silêncio continua o mesmo, com os alunos ocupados com o desenho. Ouvem-se poucas conversas. Ao voltar ela circula pela sala, apagando alguns desenhos que não estão de acordo com o padrão estabelecido. A atividade é demorada e mantém os alunos em silêncio. São poucos os que se levantam para emprestar material.

A professora sempre lembra que quando um colega fala, o outro fica quieto e que cada um deve fazer a tarefa sozinho, para que não apareça nenhuma igual. A atividade não é concluída antes do fim da aula.

Sala F

Os alunos sentam-se em duplas, sendo muito participativos, perguntando sobre todos os assuntos para a professora, que responde e faz perguntas a eles. De início, 4 alunos iniciam uma discussão sobre qual seria o dia de hoje. Dois deles afirmam que é dia 16, enquanto outro diz que é dia 15. Os dois primeiros reafirmam que é dia 16 e argumentam, contando os dias desde sexta-feira, 13. A professora chama a atenção de todos para a primeira atividade do dia: terminar um livrinho feito por cada aluno sobre o índio com uma redação retomando tudo o que fizeram sobre o índio desde o começo do livro. A professora é muito cordial e comunicativa. Conversa sobre a atividade e explica como terminarão o trabalho feito até agora. Nesse momento os alunos não conversam. A professora pede que coloquem a data e comecem a redigir. Alguns alunos conversam baixo enquanto fazem a redação. Discutem sobre qual cor de lápis usarão para escrever o texto. Escrevem e mostram ao colega. Um menino pergunta à colega se a palavra escrita está correta e ela afirma que sim. A professora espera em sua mesa, corrigindo os cadernos de casa. Uma menina empresta lápis de cor. A professora não se manifestou para pedir silêncio, que durante a tarefa é significativo. Um menino se levanta e para mostrar ao colega de outra carteira a sua primeira frase do texto e volta rapidamente. Uma menina orienta o colega a escrever, como ele não reage, ela escreve na folha dele a série e o número de página do livro. Dois alunos se dirigem à

mesa da professora para a correção do que já escreveram. Ela orienta para que eles perguntem aos colegas sobre o que já escreveram. Eles voltam e pedem ao colega de carteira para ver o que já escrevera. Ele mostra e os dois prosseguem suas redações. Uma menina fala sobre o que vai escrever à colega de trás, que já tinha feito parte do texto e escreve o que a colega falou. Os textos produzidos são curtos, 2 ou 3 linhas. Um grupo de 4 alunos discutem sobre o texto da colega, 2 copiam e corrigem a própria folha e outro comenta que ela escreveu pouco. A professora continua na mesa. Os alunos lêem a redação um do outro e caminham pela sala. Quando terminam, os alunos fazem fila para a professora corrigir o texto de cada um. Um menino comenta que a colega fez apenas 4 linhas e a professora pede que o texto fosse grande. Após algumas correções a professora chama atenção comentando que ninguém escreveu sobre a comida dos índios. Uma menina se levanta e diz que fez isso. Um menino esclarece dúvidas de ortografia com uma colega, que soletra a palavra FAZENDO. A menina que já havia ajudado um colega apaga e corrige o texto do menino e escrevendo na folha dele. A fila de espera para a correção está bem grande e as crianças brincam de empurrar o colega, dar chutes, cutucar. Ao corrigir o texto a professora questiona a grafia e o sentido do texto, pedindo ao aluno que explique ou diga como acha que deve escrever. Uma aluna vai até a carteira da colega e corrige a grafia de uma palavra do texto da colega. O barulho aumenta porque na fila de espera estão quase todos os alunos da sala. Apenas 3 ainda não terminaram. A professora interrompe a correção para distribuir uma figura a ser colada na folha da redação. Um menino sai da carteira e diz que uma palavra que o colega escreveu é com X. Aproveita e conta o número de linha que o colega escreveu. Quando o menino sai, o colega pergunta à menina do lado se é mesmo com X a grafia da palavra. Ela não sabe, ele apaga e reescreve. As conversas na fila prosseguem, sobre programas de tv, filmes, chaves, desenhos no sábado. Gritam e imitam personagens, empurram-se. Os textos produzidos são em geral uma lista de informações sobre os índios. A professora sugere que coloquem outras informações, questiona grafias, o tamanho do texto. Os alunos voltam às carteiras e refazem. Após terem o texto recorreído, os alunos sentam-se no chão à frente da lousa para ler gibis ou revistas. O barulho diminui à medida que mais alunos também lêem. As crianças interagem o tempo todo durante a tarefa: para tirar dúvidas de grafias, se orientar sobre o tamanho do texto, a cor do desenho, o conteúdo, o local para colar as figuras. A professora encerra a correção e aos poucos o grupo de alunos que liam sentado à frente volta para as carteiras, deixando tudo espalhado pelo chão. A professora repreende e pede que guardem os materiais. A próxima tarefa é copiar a letra F em 4 formas gráficas, cabeçalho. Durante a cópia, poucos conversam. A professora, que acompanha os trabalhos, pede

que não conversem. Alguns consultam o caderno do colega. Um menino mostra ao colega de trás o cabeçalho pronto. A professora passa instruções sobre a tarefa de casa: montar um dado que está no livro de matemática. Um menino comenta que o colega ainda não fez o cabeçalho que ele já terminou há tempo. Uma menina orienta a colega onde deve pular linha. Dois meninos discutem sobre o número de linhas da ficha de exercícios colados no caderno. Um diz que são 8 outro diz que são 10. Resolvem contando o número de linhas. A próxima tarefa é a leitura de um texto sobre higiene e após a leitura os alunos deverão escrever sobre o assunto. À medida que a professora lê os alunos perguntam sobre palavras que não conhecem. Fazem silêncio, interrompendo quando querem comentar. Um aluno diz que o menino da figura está a mão porque usou o banheiro, o outro pergunta como ele sabe. Ele responde que tem o desenho de um banheiro. A leitura é sempre interrompida para que as crianças testemunhem sobre os hábitos de higiene pessoais. Lavar as mãos, tomar banho, escovar dente. Após a leitura a professora incentiva esses testemunhos. Muitos respondem ao mesmo tempo. Dois alunos conversam sobre escovar os dentes após comer chocolate.

A professora distribui caderno de desenho pequeno e explica como devem fazer o exercício: colocar hábitos de higiene em uma coluna e hábitos não higiênicos em outra. Várias crianças andam e brincam pela sala. Um menino se levanta e mostra o início do exercício para uma colega que diz que o lugar está errado. Um aluno lê a tarefa para o colega, que responde afirmativamente, coma cabeça. Apenas um aluno tem uma atitude agressiva para com os colegas, não fez nenhuma tarefa, grita durante a aula, não respeita os colegas, agredindo-os o tempo todo.

Antes do início da aula as crianças brincam, correm e conversam, sobre figurinhas e cartas de personagens de desenhos. Na classe existem 4 crianças que não interagem com os outros, ficando sentados o tempo todo sem falar. Têm início as atividades de matemática. Dois alunos conversam sobre o lápis de um deles que desapareceu e o colega empresta o lápis, apontando antes. A professora pede que comecem a ler a história que está no livro de matemática. Um aluno começa e a seguir a professora pede a outro que continue a leitura, dinâmica que permanece até o final da leitura. A história é o tema do jogo com os dados feitos pelos alunos como tarefa de casa. Formam pares de jogadores e a professora explica as regras do jogo para aqueles que não sabem ler. V-voltar, S-saltar. Durante o jogo as crianças aceitam as contagens do colega e não questionam, mesmo que percam a partida. Não percebem que estão contando errado. Enquanto jogam, a professora chama alunos individualmente para corrigir a lição de casa, que é uma ficha de leitura.

A próxima atividade é a ligação de pontos. Quando terminam conferem com o desenho formado no livro do colega. Muitos chegam a resultados diferentes para o mesmo desenho. Não ligam os pontos de acordo com a seqüência numérica, mas sim baseados na figura do colega. Um menino confere com a colega sobre o desenho e recebe instruções de que está errado. Ele apaga e refaz. A prática de mostrar a tarefa ao colega é muito freqüente. A professora passa bastante tempo corrigindo a tarefa de casa, enquanto não estão atarefados as crianças brincam, se empurram, andam pela sala. A classe tem 4 alunos que são excessivamente brincalhões e dois deles tem muita dificuldade com as tarefas, sendo que um deles não se ocupa delas em nenhum momento. As correrias e brincadeira cessam somente quando a professora distribui mais uma tarefa, “o gato xadrez”. Devem ler e escrever a letra G e sua família silábica. Os alunos terminam rapidamente e reiniciam as brincadeiras usando lápis como espada, empilhando borrachas, mostrando figurinhas aos colegas. Alguns alunos ajudam os colegas na lição. Um menino afirma que ainda não fez e a colega diz que não acredita nele e pede para ver. Ele não mostra. De fato ele havia feito. Após a leitura a professora orienta para que respondam a perguntas sobre o texto. Um estojo de lápis cai e uma menina se apressa em ajudar o colega a recolher o material espalhado. Após o intervalo as crianças estão muito agitadas e barulhentas. A professora distribui uma folha onde consta um “sabe-sabe”, também chamado de “o que é, que é” para ser feito em casa. Logo se mobilizam para tentar responder, consultando-se sobre possíveis respostas. Uma menina vira-se para trás e copia para o colega o cabeçalho que ele ainda não fez. Quando não está corrigindo as tarefas na mesa, a professora caminha pela sala, observando e auxiliando os alunos. A tarefa seguinte é a pintura de dois desenhos de tamanhos diferentes dentro de quadrinhos como forma de perceber a redução ou ampliação da mesma figura.

A primeira atividade para a professora é a correção das tarefas de casa. 4 crianças brincam com marca-textos ao fundo da sala. Dois alunos distribuem os cadernos de classe aos alunos. Outras crianças correm pela sala e a conversa é generalizada, enquanto a professora arruma o material e organiza a lousa. As conversas e brincadeiras diminuem quando as atividades têm início. A professora instrui para que acertem o calendário e se preciso consultem o colega. Muitos fazem isso imediatamente. Três alunos ajudam o colega a completar o calendário. A professora inicia o alfabeto. Outro avisa que o amigo está usando o caderno errado (de casa). A professora conversa com a classe e sugere que perguntem aos colegas da outra sala sobre uma visita que haviam feito a casa do professor que deu seu nome à escola. A próxima tarefa é escrever palavras começadas com G. As tarefas não são em grupo, mas há sugestões e resoluções em grupo. A

correção do exercício é feita pela professora na lousa, escrevendo palavras faladas pelos alunos. Algumas palavras são discutidas – garça, o que é, o que faz, como é. A seguir, os alunos devem contar as sílabas e as letras das palavras. É muito freqüente o colega corrigir a tarefa do outro e as sugestões serem aceitas. Um menino sempre consulta o colega antes de fazer a tarefa e espera quando ele ainda não fez. Um aluno denuncia que o colega está usando a lição do caderno para fazer o exercício. A professora diz que é para usar, pois é pra isso que serve o caderno. A professora inicia leitura das palavras da lousa. Chama a atenção de um aluno, o único que não faz as tarefas. A professora indaga se todos já fizeram a família silábica do G, porque a conversa está muito exagerada e pede que respeitem os colegas que ainda não terminaram fazendo silêncio. A seguir, devem fazer uma frase com a letra G. Uma menina traz o caderno para a colega corrigir, que diz estar tudo certo. Alunos que já terminaram se posicionam na fila de atendimento. A professora recebe os alunos individualmente e corrige oralmente, pedindo que refaçam quando necessário. Após o intervalo a professora inicia uma atividade do livro em grupos com 4 alunos. Cada grupo recebe dois dados para o jogo e peças do material dourado (cubinhos representando a unidade, barras para as dezenas). Devem jogar os dois dados, somar os pontos e contabilizar com as unidades até a formação de dezenas, que devem ser trocadas pelas barras. Os pontos de cada um devem ser registrados em folhas individuais. As crianças brincam com as peças como se fossem armas, microfone e cantam ou gritam. A professora adverte que não tem muito tempo para jogarem. Vários grupos iniciam o jogo. Não há rigor a respeito de quem deve jogar os dados, pode ser o aluno que está na vez de jogar, ou qualquer outro. Quando completam as dezenas não estão fazendo as trocas das unidades pelas barras. A professora caminha entre as carteiras orientando rapidamente cada grupo. Do total de 6 grupos, 4 totalizaram o necessário para encerrar o jogo e reiniciam o jogo. A interação entre os alunos foi menor porque cada se preocupou em ganhar e não auxiliou o colega, o que acontece nas atividades de escrita.

A primeira atividade do dia é terminar o livro de cada um sobre o índio finalizando, com o índice. A professora inicia com uma discussão que objetiva descobrir o que os alunos sabem sobre índice. A primeira manifestação de alunos é uma exemplificação de índice do livro de português. A professora explica como fazer o índice e alguns alunos se adiantam sobre os dados que aparecerão no índice lendo-os em voz alta para toda a sala. Assim que completam uma parte da tarefa mostram ao colega o que já fizeram. A professora espera que terminem uma parte do índice para continuar a colocá-lo na lousa. Assim que a maioria tenha terminado a professora coloca mais um trecho do índice. Após o termino

da tarefa os alunos levam o livro para professora, que faz as últimas correções.

Na sequência a professora avisa que podem fazer o cabeçalho. Aqueles que terminam primeiro iniciam uma competição para descobrir quem é mais rápido na cópia do cabeçalho. Vários meninos entram na disputa. Um menino avisa a um colega, que disse estar atrasado, para ele conversar menos que não ficará mais atrasado. A professora não interfere na discussão e continua a escrever o cabeçalho. As intervenções da professora para pedir silêncio são sempre justificadas pelo fato do barulho estar atrapalhando o colega e que devem respeitar os colegas. Existem 4 grupos fixos de crianças que se sentam próximas. Durante a cópia os alunos que não sabem escrever copiam letra por letra e a todo o momento precisam olhar para a lousa. O aluno que já sabe escrever lê a palavra e se ocupa em escrevê-la sem precisar olhar tantas vezes para a lousa. Assim que terminam formam fila de atendimento. A professora já esperava na mesa. Os alunos que já terminaram e tiveram a tarefa corrigida são instruídos a lerem algum texto. Apenas um aluno não fez as tarefas. Depois de tudo corrigido a professora desenvolve atividade de uso do índice do livro que os alunos fizeram. Os alunos escolhem o que querem consultar e localizam pelo número indicado nas páginas. Fazem sem dificuldade. Enquanto a professora apaga a lousa e organiza a próxima tarefa, as crianças correm e brincam pela sala, gritando e se empurrando. Ao retornarem do intervalo as crianças lêem bilhete da escola aos pais para posterior correção individual. Algumas crianças brincam de trem, andando pela sala. A professora chama a atenção do grupo dizendo que devem ler e não brincar. Várias crianças brincam e a professora pede silêncio e repreende toda a sala. A professora pede a uma aluna que distribua o caderno da sala somente para aqueles alunos que estão sentados. Grande movimentação para acomodarem-se nas carteiras. A última tarefa é a escrita de outras palavras com a letra G. Várias sugestões são apresentadas e escritas pela professora na lousa. Logo que terminam de copiar devem levar o caderno para a correção.

Sala G

Os alunos são organizados em duplas na sala. Antes de se sentarem eles na sala se agredindo com chutes e empurrões. Antes do início da aula a professora muda algumas crianças de lugar. As crianças reclamam muito e se recusam a sair do lugar. Enquanto a professora organiza a sala, as crianças brincam com objetos trazidos de casa – uma caixinha vazia, folhetos de propaganda. Outro grupo faz recortes de papel. A professora quer saber porque não fizeram lição de casa e alguns alunos respondem que fizeram, e outra parte da classe fica em

silêncio. Conversam muito, levantam, correm e gritam pela sala enquanto a professora distribui o caderno da sala. Um menino grita que não tem lápis. A professora reclama que ele está sem lápis de novo. A atividade – a professora ensina como localizar a data em calendários colados no caderno. As crianças conversam desordenadamente e a professora estabelece um diálogo com eles perguntando sobre o fim de semana. Muitas crianças respondem que não foi bom, porque choveu. Há um pouco de silêncio quando a professora coloca o cabeçalho na lousa. Uma menina reclama que está com dor nas costas porque tem muita lição. Até agora o nome da escola e a data. A professora pede silêncio e pergunta a um aluno a data, como ele não responde e ela pergunta a outro, que também não sabe. Faz o mesmo com o mês, mas de novo ninguém responde. A professora diz que se o mês passado era abril, qual seria o mês atual. Um aluno responde corretamente. Os alunos brincam e não se envolvem na tarefa. Dois alunos reclamam das agressões de um colega e pedem a professora para mandar bilhete à mãe do agressor, que responde dizendo que rasga os bilhetes. A classe conversa com a professora sobre a limpeza da sala e alguns dizem que não gostam de ficar na sujeira. As crianças escondem e não emprestam materiais. Uma menina sentou em cima do estojo para não emprestar. Muitos não têm lápis ou borracha e os cadernos estão em péssimo estado, sujos, rasgados, sem capas e com orelhas. Poucos levam o caderno para a professora acompanhar o andamento das lições. Há muita conversa e brincadeiras. A professora procura conversar com os alunos tentando chamar a atenção para a tarefa perguntando o que seria contornar a mão. Dá exemplos para melhorar a compreensão. Poucos participam e concluem que contornar é traçar uma linha em volta do desenho. Muitos não conseguem fazer o contorno da mão. Quando alguém obtém sucesso, mostra aos colegas. A professora procura sempre perguntar se já fizeram, como fizeram, tentando manter a atenção sobre a tarefa. Poucos respondem às perguntas. Alguns fazem a tarefa em pé, sentados sobre as pernas. A professora orienta um aluno que não deve fazer a lição do colega. A professora caminha pela sala corrigindo os cadernos. Muitos não fizeram e correm pela sala. A professora pede a aluna que não mostre a resposta ao colega. Alguns alunos saem da sala. Um menino pega lápis de cor de uma colega sem que ela autorize e brigam por isso. A professora inicia uma atividade de lateralidade com os alunos perguntando de que lado está a porta da sala. Quando respondem que está do lado esquerdo, ela vira-se para a lousa e pergunta de novo. Os alunos respondem agora que está do lado direito e a professora quer saber como pode estar dos dois lados, esquerdo e direito. Os alunos não conseguem descobrir e ao final de longa discussão ela explica. Há pouco interesse, com muitas conversas e reclamações. São poucas crianças que permitem que o colega empreste

material, geralmente entre meninas. Os alunos não fazem as lições, o que faz com que a professora faça cobranças e espere o término da tarefa. Durante a espera, os alunos conversam e brincam. A próxima tarefa é de matemática e como os alunos não entendem o exercício, há demora na explicação. Resolvem de modo errado e não corrigem depois que a solução é colocada na lousa. Um grupo de alunos não fez a tarefa; brincam e conversam. Quando um menino chama o colega de baixinho a professora interfere dizendo que há pessoas de todos os tamanhos e cores. Um menino diz que ele não é negro. A maioria dos alunos tem e pele mulata. Apenas 3 alunos sabem ler e escrever. O resto copia sem saber, ou não copia. São poucas tarefas no dia e os alunos continuam a andar, brincar e brigar na sala. Alguns alunos nunca terminam de copiar as tarefas e têm nos cadernos vários recados para os pais sobre esse fato. Durante a tarefa de colocar os números em seqüência, a professora chama cada um para responder qual o número seguinte, mas quase ninguém consegue. São três alunos que sempre respondem, apesar da advertência da professora para não responderem.

Ao iniciar a aula, um aluno é solicitado a ler um texto de geografia. Um menino denuncia que o colega comera durante o hino, antes da aula. A professora pede silêncio. Após uma parte da leitura a professora explica sobre o assunto – habitações. As crianças interrogam e participam das discussões. Querem falar sobre suas casas. Falam sobre o material usado para construir a escola, as casas. Todos falam ao mesmo tempo. Um segundo aluno continua a ler. Eles questionam porque os iglus não derretem ao sol. A professora diz que o frio é muito. Outra menina lê. Ninguém acompanha o texto. O último a ler o faz com muita dificuldade e é auxiliado pela professora. O desinteresse é maior nesse momento e ninguém consegue ouvir o que está sendo lido. A professora lê o ultimo trecho. As crianças falam ao mesmo tempo, discutindo sobre o fato de não chover em alguns lugares e as casas não precisarem de telhados. Após a leitura os alunos deverão responder ao questionário do livro e muitos dizem que não sabem escrever. Respondem oralmente e a professora coloca as respostas na lousa. Cada escolhe a resposta que quiser para copiar. Um menino não sabe onde colocar a resposta. Uma menina faz para o colega. Como ele sabe escrever e a menina não e ele corre para socorrer o livro. Nem todos copiam. Duas crianças brigam por um lápis. Um menino diz que vai matar o colega que pegar suas coisas. Um menino vai até a carteira de um colega e o agride. Um menino bate na carteira, fazendo muito barulho. Um menino reclama que a professora esqueceu dele e ela confere-lhe o caderno. Várias crianças reclamam e dizem que não querem fazer a tarefa. Uma criança pergunta se é para desenhar ao final da tarefa e um menino responde rápido que não, mas a professora diz que sim. Ele diz que não vai desenhar. Um outro reclama que não estão

deixando ele fazer a lição. A professora está sempre tentando conversar com eles para chamar-lhes a atenção para a tarefa. Dois alunos dizem que estão cansados e não irão fazer mais nada. Há vários grupos de alunos, cada um fazendo uma atividade: brincando com um cartaz no fundo da sala, correndo e pulando entre as carteiras, tentando ler a lousa e impedindo a visão de quem copia, sentam pra brincar no chão. A professora diz que quanto maior o barulho, maior será a quantidade de texto. Ao se aproximar de um menino a professora é interpelada agressivamente por ele. Não há discussão sobre o conteúdo da tarefa entre os alunos.

Depois do intervalo, após de várias cenas de agressões, uma aluna pede mais lição. Vários dizem que não querem e ameaçam a menina. Uma menina brinca com a blusa como se fosse boneca. Somente um aluno lê a última parte do texto sobre habitações. O próximo texto é uma poesia com rimas. A professora lê junto com os alunos. A seguir, pede que digam as rimas. Alguns respondem. Durante a explicação sobre as rimas poucos prestam atenção e muitos caminham pela sala, ou voltam-se para trás para conversar. A tarefa sobre as rimas é demorada. As crianças brigam e se agredem. Há um pouco de silêncio quando a professora pede que desenhem uma casa.

Todo começo de aula há a discussão sobre o dia do mês e da semana. As crianças não sabem as respostas. A professora dialoga com os alunos sobre o que fizeram em casa ontem. Um menino levanta-se e pega o estojo do colega de trás que retira violentamente o estojo das mãos do menino. Duas crianças estão escrevendo letras na lousa. Um outro chega e apaga. Um dos meninos que não faz nenhuma tarefa não é exigido pela professora que se limita a pedir-lhe de vez em quando para fazer e dizer que avisará a mãe. Uma menina avisa a classe que o colega de trás não fez as lições e fica brincando pela sala. O menino senta-se, mas nada faz. Dois meninos procuram no caderno como escrever o r cursivo e são ajudados pela menina da frente.

A professora caminha pela sala esperando a cópia do cabeçalho, que demanda muito tempo. As conversas são muitas, além das brincadeiras e corridas pela sala. A professora distribui uma folha de atividade e inicia a explicação na lousa. Dois meninos tentam ler o texto. A professora caminha pela sala orientando a tarefa individualmente. As crianças não fazem e esperam pela professora para que ela auxilie. Ela diz qual a resposta e elas voltam às carteiras para fazer. Os alunos em sua maioria não conseguem fazer e a professora soletra as palavras a serem escritas. Dois meninos brigam por um lápis de escrever e se estapeiam. Uma menina diz que não quer fazer a lição e reclama que ninguém lhe ajuda. A professora a chama para auxiliá-la. As crianças passam por cima das carteiras enquanto a professora auxilia dois alunos que nunca fazem as tarefas e hoje estão se empenhando. Duas meninas

conversam sobre assuntos alheios a tarefa. Festa na casa de uma delas. Após o termino, a professora diz que farão o jogo da forca em grupo. A professora nunca grita em sala de aula e repreende com cuidado as crianças.

Jogo em grupo. A professora distribui um jogo para cada dupla. Um deles escreve uma palavra que deve ser descoberta pelo colega. Como não sabem escrever, a professora escreve palavras em papéis que são usados para enforcar o colega. A maioria não joga e se limita a montar e a desmontar o jogo. Alguns escrevem com letras do jogo palavras sem sentido, juntando letras aleatoriamente. Outros brincam sozinhos com as peças. Outra criança desenha o jogo numa folha e pinta. O jogo continua até o fim da aula. Grande parte dos alunos já está brigando e saindo da sala, correndo e escondendo o material dos colegas. Foram poucas atividades de escrita e nenhuma de leitura.

Sala H

A sala está arranjada em filas individuais de alunos. As crianças são quietas e tranquilas e conversam com a professora. Ao iniciar as atividades a professora lê uma poesia da Cecília Meirelles, ao qual as crianças não têm em mãos. Apenas um aluno comenta sobre a poesia. A primeira tarefa é escrever o cabeçalho, que a professora pede para escreverem em letra cursiva. Muitos trouxeram o cabeçalho pronto, pois é orientação da professora, que pede que comecem a fazer em sala para treinar letra manuscrita. Algumas crianças apagam o que fizeram, mas a professora permite que deixem como está. As crianças conversam pouco. As carteiras isoladas dificultam a comunicação. Um aluno quer se adiantar e pede para fazer o abecedário. A professora pede que espere. Os alunos estão sempre chamando a professora que se desloca constantemente entre a lousa e as carteiras. Ela escreve um trecho do cabeçalho e volta circular pela sala, várias vezes, sempre chamada pelos alunos. Um menino diz que a colega não está fazendo a tarefa – cabeçalho. A professora repreende pedindo que cuide da tarefa dele. As crianças mantêm-se em suas carteiras e conversam com a professora. Pela demora na escrita do cabeçalho, alguns alunos se adiantam e perguntam o dia para terminarem o calendário. Outro consulta o vizinho para saber qual o tempo. (chuvoso?). Duas crianças trocam xingamentos e a colega do lado interfere pedindo que parem. Um menino que esqueceu dos óculos é colocado ao lado de um colega com o aviso de que não devem conversar. Há poucas conversas na sala. As conversas são para chamar a professora para corrigir e esclarecer dúvidas da cópia. A professora avisa sempre que a conversa atrasa a tarefa. Depois do cabeçalho, copiam o alfabeto. Os dois meninos sentados juntos conversam e a professora repreende-os. Aqueles que terminaram devem

cruzar os braços aguardando que os outros terminem. Apenas um menino não terminou. A próxima tarefa é a cópia de uma poesia sobre o alfabeto. A professora chama a atenção para as rimas. Um menino comenta que a poesia é muito boa. Assim começam a copiar, os alunos reiniciam os chamados para a professora acompanhá-los na escrita. Os dois meninos que estão juntos são separados. A insistência em chamar a professora é devido ao controle sobre tamanho da letra, espaçamento das palavras, grafia correta, pular linha, usar lápis de cor, etc. A professora é requisitada também para apontar lápis desmanchar orelhas dos cadernos. Corrige a postura dos alunos. Vários alunos pedem para ir ao banheiro e a professora pede àqueles que sairão se apressem em voltar. Ao terminarem a cópia, fazem a leitura. Uma menina avisa que emprestou a borracha à colega porque ela tem três. Também avisa que a borracha de um menino está no chão. A conversa ocorre quando terminam a lição, voltam-se para trás e conversam com o colega. Uma menina ajuda um menino que ainda não terminou: Marca com o dedo onde ele deve escrever, vai até a lousa e mostra a ele onde ele está. A professora pede que ela coloque uma carteira ao lado do menino e continue ajudando. A professora lê a poesia sobre a letra D. Pede que digam outras palavras com D. Todos falam ao mesmo tempo. A professora estabelece ordem de fala. A próxima tarefa é em grupo. Grupos de 5 alunos. A professora diz quais as regras de participação. Devem discutir e escrever sobre o estatuto da criança e do adolescente. Formula algumas questões: O que é importante – ir à escola, ter uma casa – ter comida – ter agasalho. Os alunos devem sugerir como deveria ser a rua onde moram. Um aluno apenas escreve as sugestões que todos fazem. Depois os grupos dizem suas sugestões e a professora escreve na lousa. Cada grupo deve copiar mais de uma sugestão, além da própria. A atividade é bastante demorada e a professora auxilia cada grupo a escrever a sugestão. Poucos alunos dão idéias a serem escritas, esperando a professora para auxiliar. A próxima tarefa é a leitura de um livro que um aluno retirou da biblioteca e que ele insiste que seja lido. Fazem muito silêncio durante a leitura. A seguir, fazem discussão sobre a idéia de subtração. A professora pergunta sobre verbos que dão a idéia de tirar. Emprestar, ir embora, gastar, perder, dar, emprestar, que surgem de exemplos de fatos citados pelas crianças, como por exemplo: perder um lápis. A professora organiza os depoimentos fazendo com que falem um de cada vez. Iniciam a resolução das subtrações que a professora cria a partir dos depoimentos. A professora se dedica a auxiliar o menino que não consegue copiar e os outros aproveitam para conversar. Tendo terminado, uma menina lê um livro para a colega. Muitos manuseiam o livro de literatura retirado da biblioteca. Ao fim da atividade a professora autoriza os alunos a trocarem o livro na biblioteca. Paralelamente à troca, as atividades de matemática continuam –

seqüência numérica. As crianças insistem em consultar o livro de literatura e a professora pedindo para guardarem.

As tarefas são individuais e não há discussão entre os alunos sobre a tarefa.

O início da aula é sempre uma leitura – poesia – Depois a professora orienta a tarefa de casa. Uma menina quer se adiantar e pede para fazer o cabeçalho com letra de mão. A professora autoriza e começa a escrever na lousa. Um menino explica ao colega como fez, mostrando o cabeçalho em letra cursiva. Mal começa a colocar o cabeçalho na lousa, a professora já é chamada pelos alunos para orientar a escrita cursiva. Um menino avisa a todos que tem gente escrevendo em letra de forma. As conversas não são privativas e se dirigem a todos. Após terminarem as lições devem ficar quietos com os braços cruzados. Numa outra tarefa os alunos devem circular determinada palavra no texto e não devem consultar o colega. Quem já encontrou não deve mostrar ao colega. Alguns acertam por tentativas, outros conseguem ver a tarefa do colega. Ao final devem colar no caderno. Emprestam cola e tesoura. As conversas acontecem à medida que terminam as lições. A professora circula pela sala repreendendo, sentando alguns, ameaçando que mudara de lugar quem conversa muito. A próxima tarefa é para contar número de consoantes, vogais, letras e sílabas da palavra DOCE. Uma menina que apontou o lápis e jogou os restos no chão é convidada a varrer a sujeira. Varre a sala toda. Um menino faz a lição do colega e a professora repreende dizendo que ajudar não é fazer no lugar do outro. A maioria termina rapidamente. Uma minoria atrasa o andamento das tarefas na sala.

Os alunos iniciam a aula perguntando à professora o local no caderno onde devem começar a escrever. Inicialmente a professora caminha pela guardando os livros da biblioteca sob as carteiras. Pede que coloquem os braços sobre a carteira porque explicará a tarefa. Fazer lista de doces para uma festa. Cada aluno sugere um doce que a professora escreve na lousa. Muitos falam ao mesmo, a professora encerra as participações e só reiniciará quando houver silêncio. A professora volta a escrever os nomes e proíbe que copiem. Os alunos soletram as palavras. Sugerem vários nomes que a professora escreve. Depois os alunos copiam os nomes dos doces no caderno. A atividade de cópia é bastante demorada.

A professora lê uma poesia. As crianças fazem sempre silêncio na hora da leitura. A seguir, os alunos pegam o caderno. Uma menina mostra à sala que já fez o cabeçalho em letra cursiva em casa. Outros perguntam o que fazer com o caderno que está acabando. A professora instrui para que a mãe guarde em caixas. Aqueles alunos que terminam o cabeçalho mais rapidamente pedem instruções sobre as próximas atividades. Pedem que a professora seja mais rápida. Um

menino oferece a borracha a uma menina. A professora diz que não precisa porque ela tem. As conversas são dirigidas a toda classe. Treinam copiar em letra cursiva palavras que estão na forma de imprensa. Hoje, a professora está mais rápida com as tarefas, colocando várias na lousa, o que mantém os alunos ocupados, sem conversar. A professora não permite que alunos que já terminaram conversem porque atrapalha o colega. Dois alunos vão lousa mostrar onde um colega deve copiar. Os alunos que demoram muito na cópia (5 alunos) copiam cada letra, sem ler a palavra e por isso a demora. Ao contrário, os alunos que lêem a palavra e depois escrevem são mais rápidos. A próxima tarefa – trocar o desenho pela palavra – demora mais de 40 minutos para ser feita. Alguns conseguem fazer apenas quando a professora acompanha individualmente. A atividade muito demorada gerou conversas e movimentação e brincadeiras das crianças pela sala. Iniciam as tarefas de matemática. Devem separar lápis de cor vermelho e azul. Algumas crianças se levantam para emprestar, mas a professora diz que não devem ficar emprestando dos colegas porque ficam andando e não prestam atenção. A mãe deve comprar para quem ainda não tem. Um aluno reclama que a professora está dando muita coisa hoje e pergunta se ela não acha que é muito. Ela não responde. As crianças aproveitam todas as oportunidades, quando já terminaram e a professora não está muito atenta para brincar com livros, lápis, borracha, apontador.

A professora dá mais assistência aos alunos com mais dificuldades. Na tarefa seguinte os alunos devem marcar qual o menor número entre dois. Para a resolução, a professora coloca a sequência numérica na lousa. Muitos alunos não conseguem resolver e a professora mostra na sequência qual o menor. Terminam a aula com uma poesia.

As crianças trouxeram brinquedos pequenos de casa e mostram, escondido, ao colega. A professora lê uma história. Assim que inicia o cabeçalho, as crianças começam a chamar a professora. São tantos chamados que a professora pergunta quem é o próximo. Uma aluna recusou a ajuda da colega dizendo que ela não é a professora. A professora se desloca constantemente da lousa para as carteiras. Alunos mais rápidos não esperam a professora escrever na lousa e fazem sem copiar. A professora elogia o D de uma menina e vários alunos vão verificar. Uma menina esclarece a grafia do seu nome com uma colega, que soletra para ela escrever. Conversas esporádicas dirigidas ao grande grupo. Uma reclama que não consegue fazer a tarefa por causa do barulho. Iniciam a leitura do alfabeto. A professora repreende severamente um menino que retirou a blusa enquanto liam. Ele se limita abaixar a cabeça, muito constrangido. Lêem (muito silabada) a música do sapo. A tarefa dada é bem simples e logo concluem. (escrever 3 palavras ao lado da música) Conversam e andam pela sala. Procuram

ver o trabalho do colega. Outros brincam com os materiais. Dois alunos que brincavam são separados e colocados bem distantes. A professora discute com um aluno dizendo que irá apagar se ele não fizer de acordo com as instruções. Ele responde que faz certo. Ela diz que não faz. Ele retruca dizendo que não é verdade. Ao final das aulas a professora premia com figurinhas as crianças que não conversaram durante a aula.

Sala I

A sala de aula tem as carteiras arranjadas em duplas. As crianças são participativas e a professora estabelece um diálogo amistoso com os alunos, não se observando problemas de agressividade entre eles. As atividades começam com as crianças escrevendo o calendário na lousa. Um aluno pede ajuda e a professora diz que o colega do lado pode ajudá-lo.

Os alunos são estimulados pela professora a se ajudarem e esse estímulo é bastante visível também nos momentos colaborativos para com a professora, quando da distribuição de tarefas entre as crianças. São as crianças que distribuem os cadernos e pastas dos colegas, apagam a lousa. Enquanto outro colega coloca o cabeçalho na lousa, a sala copia em silêncio. A professora caminha pela sala questionando os erros, sem dar a resposta certa.

Os alunos participam ativamente das atividades escolares, sendo eles os escribas da sala para as tarefas colocadas na lousa. As dúvidas sobre as atividades são discutidas entre todos e há consultas ao dicionário, sempre com a mediação da professora. As crianças se envolvem no trabalho, participam sugerindo e auxiliando o colega que escreve na lousa. A atenção da professora com relação à escrita se divide em dois momentos principais: acompanhar, juntamente com os outros alunos, a performance daquele que escreve na lousa e corrigir individualmente os cadernos.

A tarefa sugerida pela professora é a escrita de um texto sobre a festa junina da escola. Um aluno é convidado iniciar a redação na lousa. Os outros dão sugestões sobre o que escrever. Uma aluna pergunta se deve pular linha e a professora diz que se ela assim preferir, pode. A professora questiona as sugestões e formula perguntas tentando dar dicas para melhorar as sugestões. Todos são convidados a escrever partes da redação na lousa. Quando erra a grafia, os colegas ajudam silabando a palavra e perguntando ao escriba como seria a escrita da sílaba. Quase todos conseguem descobrir. Há muito envolvimento na tarefa. Quando terminam levam o caderno até a professora que confere. Apenas um aluno se atrasa. Logo em seguida tem início outra atividade.

As conversas generalizadas são mais destacadas nos momentos em que as crianças finalizam as tarefas, mas isso não se

verificou com muita frequência porque a professora ocupa o tempo todo com as tarefas. A professora diz que as conversas atrasam o andamento da tarefa. Quando encontram material escolar no chão, os alunos perguntam de quem é. Depois da tarefa terminada, a professora organiza a troca de livros de literatura.

Os livros são entregues aos alunos por meio de um esquema de empréstimo de livros, funcionando a sala como uma biblioteca. As crianças possuem carteirinhas feitas pela professora e ao retirarem os livros anotam o nome do livro emprestado em um caderno de empréstimo e assinam, se responsabilizando pelo material retirado. Muitos lêem todo o livro assim que recebem. Há também uma ficha de leitura do livro emprestado e cada um faz a sua.

Para a atividade de leitura os alunos lêem um livro de literatura distribuído pela professora. O fato dos alunos escreverem as atividades na lousa, ocupando o tradicional lugar da professora, ajuda a manter a classe atenta e permite à professora acompanhar individualmente a evolução dos alunos, além do acompanhamento individual nas carteiras. A motivação para a leitura e a participação é muito grande durante o tempo todo da aula.

A professora circula pela sala conversando sobre a tarefa e organizando a sala; elogiando o desempenho e incentivando os alunos. Esse constante diálogo favorece a organização das conversas entre os alunos, que mantém contato com os colegas durante a execução das atividades, esclarecendo dúvidas e auxiliando-se mutuamente.

As crianças estão sempre em atividades e não há muita diferença no ritmo da sala e a atenção das crianças é assegurada pelas tarefas e pelo fato de serem elas as escribas. A professora sempre agradece aqueles que escrevem na lousa. Uma menina coloca, na seqüência de números, um incorreto. As crianças chamam a atenção e auxiliam a colega, soletrando ou silabando.

A atividade de matemática se resume a resolução de 5 contas de soma, subtração. Os alunos resolvem rapidamente. Todos querem resolver na lousa. A professora apaga a lousa e uma menina insiste em ajudar. A professora agradece e diz que não é preciso. As crianças ajudam os colegas nas tarefas e emprestam cola, borracha e lápis.

A professora elogia as crianças reforçando os acertos e a qualidade dos cadernos. As crianças desejam participar e se empenham nas tarefas. Quando já terminaram e aguardam os colegas, as crianças conversam pouco, esperando o colega fazer na lousa. A professora auxilia quem já está avançado na tarefa, como aquele que está atrasado, que recebe mais atenção. De acordo com a atividade há maior ou menor participação entre eles, conversando e se movimentando na aula. A

professora se ocupa de alguns alunos mais demoradamente ou confere e corrige os cadernos com as tarefas já terminadas.

Trabalham em grupo para fazer uma atividade de localização de palavras em uma tabela. Conversam e trocas idéias sobre as possibilidades. Quando alguém localiza a palavras comunica e mostra ao colega onde está. Faz isso com outros alunos que não são do grupo. Resolvem muito rapidamente o exercício. Os alunos que já terminaram se movimentam pelos outros grupos para ajudar. Não houve uma discussão sobre dúvidas ou desacordos na resolução.

ANEXO A – Transcrição das Entrevistas

Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação

Entrevistador (E)- Vamos conversar um pouquinho sobre a proposta de Trabalho em Grupo. Ela está junto com as outras propostas da secretaria, né? Quer dizer, então, já existe essa proposta de Trabalho em Grupo?

Coordenadora (C)- Já.

E- Ela está posta?

C- Quando a gente começou a discutir a alfabetização, mesmo antes de vir a assessoria da Beatriz Gouveia, a gente sempre focalizou essa questão de Trabalho em Grupo, a troca entre essas crianças, o que uma pensa, a hipótese que uma tem, a hipótese que uma outra tem o professor mediar essas trocas e esses confrontos, né. Às vezes canalizado pra alfabetização e às vezes canalizado pra outro assunto que tenha. Até na matemática, porque um pensa isso, porque um colocou um número, porque o outro colocou esse número, né?. E agente vem falando muito essa questão, é,... sente um pouco de dificuldade. Que a gente...eu faço reunião dos coordenadores, falo com professores, coloquem as carteiras em dupla, coloque as carteiras juntas. Até numa das reuniões eu elogiei uma das escolas, que estava todas as classes com duplas. Todas. E passando por lá a gente ficou um tempo. Não só uma vez, várias vezes. Não tem problema nenhum de indisciplina. Nenhum! Nessa questão.

E- Porque a indisciplina existe também no trabalho individual?

C- Essa coisa a princípio quando você tem organização, é claro que a criança vai aos poucos se organizando naquele espaço que ela está dividindo com o outro. Se ela está numa mesa que não é só dela, mesa que é dela e do outro. Então ela vai ter que começar a saber onde é que ela coloca o caderno dela e respeitar o espaço que o outro vai colocar o caderno dele. Dividir o espaço e tá organizando isso. Aí também dividir não só o espaço como dividir o seguinte: eu estou fazendo aqui, eu respondi desse jeito, o outro respondeu de outro, né?. Também respeitar

isso. Eu penso desse jeito, o outro pensa desse. Mas porque que a gente tá pensando assim, né?. Algumas coisas podem ser pensamentos diferentes e em outras coisas os pensamentos se chocam por não aceitar diferenças. Vamos supor, diferente num entendimento, numa cor que eu quero pintar, em algo que eu penso sobre a minha idéia. Igual... quando eu quero escrever uma palavra e convencionalmente ela tem que ser igual pros dois. Não é? Então você lida com a diferença e com o que é igual.

E- Onde é que está o fundamento teórico? Quer dizer de que vem, vocês recebem de onde essa orientação? Porque essa orientação vai pro professor e ela vem pra vocês de onde?

C- Na verdade a gente busca. Não que a gente receba algo pronto. A gente procura. A gente começa...por isso que a gente às vezes fica olhando o que tá acontecendo em congresso, que que um tá falando, o que ele tá falando, pra buscar isso e montar o que que a gente acha que... vai de encontro com a proposta educacional do município. Que a gente acredita.

E- Da sua pesquisa?

C- Exatamente.

E- Você é uma pesquisadora?

C- Do que está acontecendo em termos de educação.

Interrupção para atendimento de telefone.

C- Da pesquisa tanto fundamental, e a gente começa assim ouvir, o que tá acontecendo? O que que tá, né? Por isso que tem hora que a coordenadoria também precisa buscar, estudar, tá junto. Porque eu vou falar uma coisa pros professores. Como que é eu posso dizer uma coisa se eu não acredito, se não está de acordo com a proposta, ou eu ouvi, mas eu repito sem questionar.

E- Sem conhecer, né?

C- Ele me faz uma pergunta... é como um aluno que faz pro professor e ele tem que ter a resposta. Se não tem ele tem que buscar e fundamentar e a gente á a mesma coisa. Por isso que a gente quando participa de congresso, pra ver o que tá acontecendo, o que está se falando em alfabetização, é é, comprar livro, né?. Pra tentar dar suporte pra esse professor que tá lá, pro coordenador que está lá.

E- Ele não pode parar a prática dele, né?

C- Exatamente. Porque muitas vezes ele não vai deixar a sala de aula pra poder tá indo fazer... participar de um congresso, dum curso. Então, também é objetivo da secretaria, a gente vai, encontrar algo que tá ali, falando claro, que vem de acordo com a nossa proposta. O que a secretaria faz? Ela também traz essa pessoa. Ou às vezes a gente faz, né?,uma ponte. A gente traz os escritos do autor e discute isso numa reunião de grupo, discussão de leitura, de estudo, ou a gente traz como palestra, como conferência. Tem simpósio da educação. Início do ano

agora, faz 3 anos, 4, que a gente tem agora ciclo de formação no início do ano. Por que? Porque a gente entendeu que é importante não só fazer um momento só, mas no início do ano dar um, como eu vou dizer, pontapé inicial do que a gente quer pro ano inteiro. Então que questões que a gente vai trabalhar? Então a gente pegou muitas vezes a alfabetização, matemática, pra puxar durante o ano inteiro.

E- Então você já está respondendo como que essa orientação chega e ela chega em outros momentos também?

C- Ela é contínua. A gente entendeu agora que é o seguinte: algumas coisas você pode pontuar. Traz uma palestra, traz uma discussão. E outras você tem que ter uma continuidade. Não dá só pra vir e falar, alfabetização é isso e acabou. O que a gente entendeu [ininteligível] alfabetização em contexto letrado. Que é, trazer, a pessoa fala o que [ininteligível] ser observada na alfabetização, discutir a intervenção, discutir a prática do professor, filmar essa prática, trazer pra discussão, então fazer um trabalho em continuidade, né.

E- E sobre o Trabalho em Grupo, mesmo, vocês passam algum material escrito pra eles, algum tipo de suporte?

C- Tem, tem. Tem tanto, tem vídeo que tá tratando da questão do trabalho coletivo com as crianças. É. Tem textos que a gente já trabalhou com os professores, a gente fala, né?, da questão do trabalho coletivo o tempo todo. E às vezes ele permeia, as vezes a gente não tá falando só o tema trabalho coletivo, ele tá permeando uma discussão na alfabetização, na matemática, no que a gente tá falando de interdisciplinaridade.

E- Não dá pra separar, né?

C- Não. Não tem como separar. Principalmente de 1ª a 4ª, né?, porque é o professor que tá ali com todas as disciplinas durante aquele período. Então na verdade sem, as vezes mesmo sem ele se dar conta ele perpassa por várias disciplinas ao mesmo tempo, as vezes pra discutir um assunto.

E- Como que você sabe que isso está funcionando ou não, ou se não está sendo implementado?

C- Bom, Numa avaliação, não se eu estou falando de avaliação institucional?

E- Não, não, do Trabalho em Grupo, se ele foi implementado se ele não foi. Como que os professores estão reagindo a essa orientação?

C- Nosso parâmetro é o coordenador.

E- Coordenador de cada escola?

C- O coordenador. Porque veja bem, a gente fica aqui, né?. A gente faz a orientação, vai na escola, né?. Eu costumo estar indo, vou na escola. Mas é, não é uma coisa contínua como a pessoa que tá lá dentro, né?. Então, porque que a gente quis tanto o coordenador. Porque ele é o elo secretaria e unidade pra levar e trazer informação e pra coisa acontecer

assim de forma... um eco. Porque a gente as vezes sentia que não tinha o eco. As vezes tinha as instruções, né?. Interpretações que não chegava claramente. Então o coordenador é esse o papel: de chegar claro, de falar o que tá acontecendo. Olha, isso a gente trabalhou, na minha escola funcionou desse jeito, na outra escola funcionou de outro. A gente entende o seguinte: que cada realidade é uma, então você percebe o seguinte cada sala é uma, cada professor é um. Então o que acontece, muitas vezes uma escola tem um problema que o outro não tem. São realidades diferentes. Que tem problema [...] professor. As vezes ele traz pra gente, e o que a gente procura fazer? Ta junto. Então, a coordenadoria vai lá. As vezes a gente tem que fazer uma intervenção. De assistir a aula junto com ele, como já aconteceu. A gente falava assim: O que que você quis com essa atividade? Qual foi a proposta que você quis com essa atividade?

[Falas sobrepostas e ininteligíveis].

Precisa entender o seguinte: Porque é que eu estou fazendo isso dentro da minha sala, né?. Muitas vezes eles começam numa atividade, ele se perde e a atividade não é ruim. Ela até é boa, só que [ininteligível].

E- O que que eles dizem do Trabalho em Grupo, os coordenadores. Vocês chegaram a checar isso, ou não? Não sei se aconteceu isso?

C- Olha, tem escolas que funciona assim muito bem. O Trabalho em Grupo eu vejo assim de duas formas. O Trabalho em Grupo do professor com o aluno, e o Trabalho em Grupo dos professores.

E- Uma troca entre eles?

C- É, você percebe assim que têm professores que vão pra sala de aula, fazem um trabalho que, que... o que tiver exposto... trabalhou o orçamento participativo, trabalhou uma questão que seja do lixo, do meio ambiente, você percebe que aquilo foi feito no grupo, as idéias, o que está acontecendo, né?. Você percebe claramente quando não. Quando cada um foi fazendo o seu e foi, né?. Agora, tem professores com maior facilidade de trabalhar em grupo e alguns com não tanta facilidade.

E- E esse que não quer trabalhar, o que que você acha que acontece com ele, o que está faltando pra ele entender isso?

C- Insegurança, insegurança as vezes. Não é falta de, como que eu vou dizer, capacidade, alguma coisa...ele aprendeu daquele jeito ele acha que pra ele é mais fácil lidar com a situação assim, indo um por um, as vezes, né?. Mas isso já quebrou bastante, viu. A maioria das escolas, acho que você até notou, lá na Jovelina, lá no Luiz Martins, o Armando Grisi. Você olha tá disposto já, a sala tá diferente, né?. Porque a gente começou coloca muito isso: mas que coisa de ver a cabeça do outro, só o cabelo?, porque ficou atrás do outro. [ininteligível...] colocar em dois, colocar...Então tá, nesse sentido. E as vezes a gente percebe assim aquele professor que tem mais dificuldade em trocar com o outro, de tá mais junto...ele, como é que eu vou dizer, ele reproduz isso na sala de

aula, né?. A gente acaba colocando muito essa questão. Por isso que a gente fala, vamos planejar... a equipe planejar junto. Não que é, assim, eu faço o meu planejamento e o outro faz igual, não nesse sentido. Mas cada classe é uma, a gente sempre colocou isso, cada classe é uma. Mas, o que que eu quero com a minha classe, o que você está fazendo, como é que você está lidando com os problemas da sua classe, como é que estou lidando com a minha. Vamos conversar, trocar. O que que eu estou buscando, o que estou conseguindo de progresso. Você está com alguma dificuldade? Te dou uma idéia do que você pode fazer, você tenta. A gente tá tentando fazer isso. Os coordenadores também, assim sabe, vários nesse sentido, de tá fazendo essa troca, discutindo essa reflexão, essa troca dentro do HTPC.

E- Quer dizer que essa troca entre o aluno dele também ajuda a aprender, né?, ajuda o aluno defender os pontos de vista diferentes que ele tem?

C- Exatamente, porque as vezes aquele um que tá do lado, fala assim, olha, tal, ele usa uma palavrinha, um vocabulário que pro outro parece muito mais efetivo do que o professor falando trinta palavras diferente, não é? As vezes, é uma... eu lembro que tinha uma lá que falava... eu não lembro como que foi que... da letra que eles falava da... a professora dá uma laçada, da isso que eles falavam, discambeia pra baixo. Então, né?,... um outro caso de uma criança de zona rural. A professora falava assim “recolhe, recolhe”, né? e a criança ficou olhando, olhando. Aí o colega falou assim, “cata”. Entendeu?

E- Recolhe pra ele deve ser outra coisa, né?

C- Exatamente, então a gente fala muito essa questão, né?. É claro que você não vai ficar... Que a criança tenha um vocabulário não tão grande.

E- Você tem que estabelecer uma comunicação, né?

C- Estabelecer uma comunicação e você tem ir mostrando pra ela que existem palavras que querem dizer a mesma coisa. Por isso que é interessante a gente falar que a literatura... ler com essas crianças, ampliar vocabulário, ampliar horizontes, idéias, né?.

E- No campo, que não tem escrita, né?

C- Exatamente, porque na verdade a gente sabe também que hoje em dia muito... as escolas municipais têm bastante de periferia,ne, então você encontra, as vezes uma carência cultural, certos bairros, principalmente aqueles bem periferia mesmo, bem afastados.

E- Já tem uma história de marginalidade. Isso... não é agora que a escola está lá que...[interrupção pela resposta].

C- Até que marginalidade, eu vou falar pra você, a gente não enfrenta [Interrupção pela pergunta].

E- O que está à margem mesmo.

C- É. Mas você sabe assim essa questão da.... da marginalidade, de não ver a escola com uma função. Tudo, a gente não tem esse problema.

Porque eu digo assim que muitas escolas... pelo menos de 5 a 8 enfrenta um pouco mais né, mas a gente de 1 a 4 e por ser... as escolas por serem pouco grandes né? A não ser o Caic e o Ephraim que deu um crescimento... são escolas que a criança começa ali... muitas vezes a criança começa do pré I, pré II, pré III, 1, 2, 3 e 4, ela fica 7 anos dentro da escola. Então aquilo na verdade é uma...ela se familiariza com aquilo. Não é?

E- É uma segunda casa, não é, [ininteligível] praticamente?

C- Ela tem uma acolhida muito boa.

E- Ela se sente ...ela passa a se sentir valorizada.

C- Valorizada. Respeita aquilo como ela respeita o ambiente que ela tem na casa.

E- Só pra gente finalizar. Do seu ponto de vista o que que é pros professores da rede municipal, trabalhar em grupo, como que eles vêm essa prática, o que pra eles seria trabalhar em grupo? Dos contatos que você já teve... junto os coordenadores?

C- Olha, vários professores. Eu vou, eu vou agora responder uma questão de uma enquête que eu fiz. Eu fiz no final do ano assim: o que que eles acham, que eles gostariam mais, qual o assunto que mais eles querem, né?, gostariam de tá tratando? Ta até no seu, que eu passei pra você. [referência a textos de orientação da secretaria]. Vem alfabetização, vem matemática, vem jogos, sexualidade, violência, disciplina. Sabe o que mais, o que mais...foi citado? Troca de experiência. Eu acho que tão buscando tanto a questão, assim, eu quero aprender, o que que me ajuda, eu quero trocar com você, o que você sabe, o que eu sei, vamos trocar, assim ,ne,...o que que tem de novo, o que que você faz de prática na sua sala, o que, que, que, tem êxito? Me conta, o que funciona aqui, o que você tentou? É claro que eles que ele não pega aquilo e transporta reto. Igualzinho. Eles sabem disso. Que cada um tem , é um ser, cada um tem um jeito de, de, fazer a aula acontecer. Mas ele quer saber o seguinte. Se ensinou aquela coisa de matemática, que é o decimal, que as vezes eu fico tão assim, como é que você falou, como é que a coisa você colocou pra desse certo lá; que os alunos entendessem.

E- Quer dizer eles fazem isso entre eles?

C- Entre eles.

E- Eles fazem esse trabalho, essa troca de idéias, de pontos de vista entre eles?

C- Entre eles.

E- Percebendo a importância disso eles podem usar isso em sala de aula?

C- Usar em sala de aula.

E- O aluno também precisa disso, no ensino fundamental, principalmente.

C- Eles sabem que essa questão, né?, você tem que ter a fundamentação teórica. Porque que você tá fazendo isso? Tem que ter uma resposta do porque tentar, né?. A gente discute também muita coisa, assim no sentido de, professor tem dois lados: o teórico e o intuitivo também um pouco, né? , porque muitas vezes ele vai né?... e é uma intuição que a gente “fala onde é que está a lógica disso”, que tem até um livro que fala da Verônica Eduard, que fala da questão do ensino, né?. E ela fala dessa questão também do teórico do professor. Então a gente percebe que eles estão assim, essa coisa da troca, olha, eu acho isso, [...] eu tentei fazer isso com esse meu aluno, dessa forma. Como é que você pensa essa mesma coisa? Sabe, eles tão, eu vejo assim que...hoje é essa questão. Como é que você pensa essa mesma questão que eu fiz assim, você fez desse jeito, né?. Porque você acha que é assim...

E- Que é pra resolver o conflito, que é o conflito que o aluno tem na atividade dele, na atividade em sala de aula.

C- Eu sinto, assim, que tá uma consciência maior Porque ele fala assim, eu estou atingindo 25. Porque que 5 eu não consigo atingir? Isso eu acho importante, né?. porque não tá deixando de lado, ele tá tentando... seguinte, o que que eu posso então fazer de diferente, pra aquilo, então quer dizer que aquilo tá incomodando. Não tá sendo indiferente, né?.

Professora A

Entrevistador (E)- Você sempre trabalhou em grupo com os alunos?

Professora (P)- Não.

E- E como que isso começou?

P- Eu comecei a trabalhar em [...] [nome da cidade] e a classe era numerosa e o trabalho ficava difícil então, e tinha bastante criança com dificuldade né? E eu não conseguia trabalhar não conseguia fazer com que as crianças avançassem. Daí eu pensei em estar montando grupos, né?, de 5 ou até mesmo de 4 né?, daí depende o número de alunos da sala de aula. E comecei a formar os grupos, né? Então, cada semana eu fazia diferente a disposição das carteiras na sala de aula, né? Então primeiro eu comecei formar em U. Já viu aquela disposição em U? Então dava dois Us. Daí eu fui percebendo que foi dando certo, né? Tanto na aprendizagem como na disciplina, né?, na organização dos trabalhos das crianças na sala de aula e depois disso eu não parei mais.

E- E quanto tempo faz isso?

P- Desde 2000. Nos outros anos eu trabalhava em grupo, mas não todos os dias, né?. Então, era uma vez ou outra, quando eu tinha um trabalho, assim, que era pra fazer em grupo. Mas ã... depois a partir do ano 2000 eu comecei a trabalhar mesmo em grupo daí eu não parei mais, o tempo todo. E o primeiro, que foi em 2000, eu fazia né?, como eu falei pra você, a disposição em U, né?, dois U dentro da sala de aula, daí na outra semana eu mudava de novo, né?. Fui fazendo experiências, né?. Daí eu pude perceber que, assim, grupos de 4, 5 né? no máximo 6 é que foi dando o melhor resultado. Daí eu continuei, e como eu falei pra você, eu trabalho em [...] [nome da cidade], né? Então lá eu faço desse jeito. E daí eu vim pa cá no [...] [nome da escola], o ano passado, e também a professora trabalhava assim, né?, e eu também. A [...] [nome da outra professora]. Então nós estávamos na mesma sala, naquela sala ali. E como ela já trabalhava em grupo, então eu continuei com o trabalho em grupo. E aqui é a mesma coisa, a, a professora da tarde não trabalhava em grupo. E eu punha as carteiras em grupo, né? daí todo dia chegava e montava, agora não, agora acho que ela percebeu, né?, que em grupo dá certo, então, ela também continua deixando em grupo a sala. Ela não mexe mais na organização da sala. Então fica assim.

E- Mas faz pouco tempo que começou isso, né?

P- Faz. Porque... você lembra, né?. E hoje você percebeu, né?, que não tinha... Acho que você não entrou, mas não... Era só algumas de traz que estavam desarrumadas. Eles já se organizam, eles entram na sala de aula, já montam seus grupos e eu costumo colocar, assim, as crianças de acordo com as dificuldades que elas têm. Mas não assim... vamos

supor, criança pré-silábica com pré-silábico. Eu coloco, vamos supor, uma pré-silábica com uma que tá um pouquinho mais avançadinha,... né? Eu nunca coloco uma que tem mais dificuldade com uma que não tem nenhuma dificuldade. Porque, senão né?, o que tá mais avançado não tem paciência, de tá ajudando o outro, né?. E você vê, de vez em quando eu peço pra um aluno “dá uma ajudinha pro coleguinha aqui”, né?, “vai ajudando” enquanto eu vou passando e vou olhando o que eles estão fazendo, né?.

E- E essa orientação pra trabalhar em grupo vocês tiveram de algum... [interrupção pela resposta]?

P- Tivemos, sim. Nós tivemos, sim e até hoje continua tendo, né? Porque a proposta pedagógica é que se trabalhe em grupo na sala de aula.

E- Essa proposta vem da secretaria?

P- Vem de cima [se sobrepondo a última palavra da pergunta]. Vem de cima. Da secretaria.

E- E como é que isso chega aqui?

P- As propostas... [se sobrepondo a última palavra da pergunta] Chega através da coordenadora

E- A coordenadora de cada escola?

P- De cada escola vem com essa orientação. Pelo menos é o que é passado pra gente. E mesmo dentro do parâmetros curriculares, não sei se você já leu, conhece? Está lá, né?, que a proposta... tem que estar sempre trabalhando em grupo com as crianças, né?

E- E na outra escola também tem essa ...[interrupção pela resposta].

P- A mesma coisa

E- E é municipal ou não?

P- Estadual.

E- Ah, estadual?

P- Estadual. Eu trabalho no estado e trabalho no município.

E- E os dois no ensino fundamental?

P- E os dois no ensino fundamental. Estou com duas primeiras séries E o ano passado estava com segunda mas eu fazia o mesmo trabalho.

E- E vocês têm algum documento... vocês recebem algum papel impresso... texto sobre isso?

P- Muito texto sobre isso

E- E eles passam isso para vocês, ficam com vocês?

P- Passam... ficam....

E- Você já trabalhou com as duas maneiras né?

P- Isso

E- Que vantagem que você ... qual a maior vantagem que tem desse trabalho com o outro que você já teve experiência com ele ou por exemplo comparar com salas de outra... [interrupção pela resposta]

P- Olha... a vantagem que eu vejo, que eu percebo né?...é tudo assim em prol das crianças né? Que há uma maior interação entre as crianças,

há uma maior aprendizagem com as crianças, na parte social, maior socialização entre eles, e assim um está ajudando o outro, e você pode ver que eles estão ativos né? Eles são muito ativos, estão conversando, mas a conversa que eles têm, você pode perceber, é de um estar ajudando o outro, de um estar mostrando pro outro, não é aquela conversa paralela sobre outro assunto. Você já percebeu? Você pode ver que eu deixo, eu vou chamando a atenção mas a hora que eu vejo que um está ali mostrando pro outro, tal, eu vou deixando né?, vou dando corda até que eu percebo que não é conversa paralela, e eles vão discutindo o que está certo, o que está errado né?... não é assim, é desse jeito, você entendeu? Então acho que funciona muito deste jeito.

E- O trabalho cooperativo, você diria que tipo de função, digamos, que ele tem na sala de aula?

P- Cooperativo? De um ta emprestando as coisas pro outro. Né? Pode ver que não tem briga, não tem aquela violência aqui dentro, um não está xingando o outro, se um precisa de um borracha, “ah toma aqui a minha” você ta vendo como eles vão jogando a cooperação?

E- Eles pegam sem pedir...

P- Sem pedir... então, e... por isso mesmo... que eles já acostumaram a tá ali no grupo e desde o começo eu ia falando pra eles “gente, o coleginha não trouxe, esqueceu, perdeu, não custa, tá no mesmo lugar? Pega empresta” só que eu não deixo de um grupo levanta e passar pro outro, pegar do outro. E eu já tenho também ali os lápis, tesoura então eles já sabem, que precisar já vai ali e pega.

E- E na alfabetização mesmo, o processo de alfabetização, de aprender, você acha que isso contribui de algum jeito?

P- Contribui bastante

E- E como que isso acontece?

P- Você diz, a parte professor-aluno ou aluno-aluno no grupo?

E- Nas duas coisas, tanto em um quanto no outro.

P- Porque acho que assim eles vão me ajudando, porque você vê, a classe é numerosa, são mais de 30 alunos, e o professor, ele não dá conta de todo dia... um por um ... dá conta? Impossível né? Então, as vezes eu não tenho tempo de tá sentando com um sozinho, eu vou pedindo ajuda pro colega porque eu acho que as vezes eles entendem melhor um colega falando que o professor falando não é? Então eu penso assim eu vou por essa teoria aí... [riso]. Então eu acredito nisso e é verdade mesmo porque depois eu vejo o resultado né? Que as vezes se eu sentar com a criança e ... como que é assim..., vamos fazer de tal jeito ta, as vezes eles não entende o que a gente fala, daí eu peço pro coleguinha, vai lá ajuda o colega e a criança faz... eles se espelham muito na gente né? Falam como se fosse a professora falando.

E- Assumem o papel da professora?

P- Assume o papel da professora, então eles explicam né? ajudam e a crianças entende o que eles estão falando, acho que eles falam a mesma linguagem né? Acho que funciona muito sim

E- E porque você acha que os outros professores não fazem isso em sala de aula?

P- Eu acho que é um trabalho assim... é um trabalho que dá trabalho, porque no começo se você não tiver aquela autonomia na sua sala de aula, se você não tiver uma postura na sala de aula, vi... a criança percebe que aquilo ali vira bagunça.. eles não têm...perdem o respeito, vira aquela conversa paralela e o professor não consegue tá trabalhando, daí o que acontece com este professor?... ele vê que no primeiro dia ele não conse...não conse... porque é difícil mesmo né? Então no primeiro dia ele não conseguiu manter a ordem né? Ele pega... no outro dia ele já não vai fazer mais, então quer dizer ele volta a aquela disposição de um atrás do outro, dois em dois ou um em um, que pra ele é mais prático né? Então ta todo muito sentadinho bunitinho, não tem barulho, não tem conversa, mas será que é verdade?

E- O problema seria,então, a indisciplina que isso provoca?

P- Que isso provoca

E- E é isso que eles argumentam prá ... [interrupção pela resposta]

P- É isso que eles argumentam que não dá certo, que vira bagunça, que eles conversam demais, de fato conversam, mas não é , como eu falei pra você, aquela conversa fora do assunto, pelo menos é isso que eu vejo aqui, não sei se você vê também, se você não vê, você pode ser sincera e me falar... então eu vejo por aí, que eles não fazem porque é um trabalho que dá trabalho, no começo dá trabalho, até você manter a ordem né? você tem que ta todo dia falando a mesma coisa, fala a mesma coisa, chegou, fala a mesma coisa, e quem vai ter a paciência de chegar, que nem nós chegávamos aqui, as carteiras naquela... naquele jeito e todo muito arrumando né? Então quem entrasse aqui naqueles cinco minutos né?, chegaria na porta e voltaria de novo, ia embora, acabava né?, e depois você viu que eles arrumavam e cada um ficava na sua né? então daí vai de professor pra professor, e lá na outra escola é a mesma coisa, que a professora de manhã ela não deixa, ela que tudo ali tá? E ela já chegou a ficar até meio assim comigo né?, de ela por de um jeito e chegar no outro dia e tá de outro.

E- E você acha que isso é mais fácil no ensino fundamental, principalmente no primeiro ano?

P- Eu acho que se começar assim desde o primeiro ano aí vai até a quarta tranquilo, acho que tem que ser feito um trabalho desde a primeira série.

E- Então seria mais difícil implementar isso em uma quarta?

P- Numa quarta eu acho que é... porque... chega na quarta eles nunca ficaram em grupo daí fica difícil né? como que.... daí é aquele auê né?

porque eles são maiores, eles têm mais... maior necessidade de estar se comunicando né? eles querem contá, eles querem fazê, eles querem né? te mostra, daí então eu acho que fica difícil

E- Mas este fato deles se comunicarem muito não seria uma vantagem pra eles..., prá você usar esta comunicação pra fazer as atividades ...

P- então, [se sobrepondo a última palavra da pergunta] daí é o que eu falo pra você, vai a postura do professor né? eu acho que a postura do professor é muito importante neste tipo de trabalho

E- então é o professor que... vamos dizer assim... depende da atitude dele, de como ele conduz isso pra ele ter sucesso ou não?

P- que as vezes.. que nem as vezes... já aconteceu muito comigo, acontece de eu prepara uma atividade para a criança e eu chega aqui e aplica e eu fica decepcionada que não dá certo então ou eu preparei mal preparado ou eu não soube aplica, alguma coisa deu errado pra não da certo não é?, então daí volto pra casa de novo penso que que deu errado daí eu chego refaço vejo a outra maneira e aplico né? e teve atividade assim que eu preparei que ai meu deus que acho que é.. que é... vai fica difícil que acho que não vão conseguir fazer ainda até falei prá [...] [nome da coordenadora da escola] né? daí cheguei aqui e apliquei e eles fizeram assim que nossa parecia que já tinham feito aquilo coisa de louco né? eu achei que não fosse dar certo e eles me surpreenderam né? então são coisas que acontecem no nosso dia a dia [riso]

E- você já tentou aplicar isso em um segundo ano em uma classe de primeiro que não tinha feito?

P- Eu já porque a do ano passado era uma classe difícil, quando eu entrei aqui era uma segunda série 17 alunos não estavam alfabetizados... muitas dificuldades.. então quando eu entrei nossa eu tive assim sabe? eu fiquei meio eu falei e e agora né? peguei vamos trabalhar em grupo né? primeira coisa que eu fiz mudei a disposição, coloquei os grupos e sempre colocando alunos de acordo com as dificuldade né? não muito além também nem muito aquém então eu procurava da uma mescladinha porque se eu coloco os dois iguais na mesma fase então não vai ter avanço nenhum né? os dois vão ta na mesma, então eu procuro sempre ta mesclando né? as dificuldades de um com o outro pra um ta ajudando o outro

E- E o pessoal da direção ou mesmo da secretaria eles dão um retorno disso pra saber se ta funcionando? Que problema que tem? O que que pode melhorar?

P- Lógico que dá, principalmente... pelo menos nessas duas escolas que eu estou a [...] [nome da coordenadora da escola] ta sempre junto, então, nós fazemos avaliações diagnósticas mensalmente né? e é o portfólio que no caso eu não faço o portfólio porque eu pego um caderninho pra cada um que eu faço a evolução da escrita né., então eu vou fazendo todo mês né? toda semana eu faço uma escrita com eles, uma escrita

espontânea né? pra eu poder saber que nível que eles estão, se avançaram se não avançaram de onde eu tenho partir com aquela criança e ela que ver né, quer ver o trabalho ela quer saber o que está acontecendo, porque se avançaram que não avançou, o que eu deixei de fazer, no que eu poderia melhorar entendeu, então a gente tem bastante respaldo sim da coordenação da direção.

E- E os seus colegas não falam, digamos assim, que o trabalho cooperativo, ele... [interrupção pela resposta].

P- Olha, eu acho, assim, que vai do professor. O professor que se interessa e vem me perguntar eu dou todas as dicas. Agora o professor que mesmo você estar falando tal, não se interessa então eu fico na minha porque eu acho que daí, cada tem que estar pensando a sua prática, né? O que poderia estar fazendo, se pode tá fazendo igual, se pode tá mudando, o que que ele deve fazer. Então quando eu quero alguma coisa eu vou buscar, então acho cada um tem que ser assim. Eu não vou esperar vim ninguém bater na minha porta. Que é desagradável, chegar, oh porque você não faz assim, né? Então eu acho que a gente tem que estar vindo perguntar, não é?

E- Bom eu acho que é isso.