



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS ATIVIDADES DE
ESCRITA: UM ESTUDO EM SALAS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARIA HELENA SCHUVETER

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

Setembro - 2008



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(ALFABETIZAÇÃO)**

**A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS ATIVIDADES DE
ESCRITA: UM ESTUDO EM SALAS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARIA HELENA SCHUVETER

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

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

Setembro - 2008

372.41 Schuveter, Maria Helena

S396i A interação professor-aluno nas atividades de escrita: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental / Maria Helena Schuveter. – Rio Claro: [s.n.], 2008
111 f.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Trabalho docente. 3. Didática. 4. Interação professor-aluno. I. Título.

Dedicatória

Para Paulo. Além da compreensão nos momentos em que estive ausente, dos cuidados, apoio e amparo dispensados nas horas mais difíceis, é meu adorável marido, com quem divido todos meus sonhos.

Para toda a minha família. Em especial minhas irmãs, minha mãe e meu pai. Porto seguro onde posso sempre me ancorar.

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, em especial:

A Deus, pela presença constante em minha vida.

À Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, pela confiança, orientação e dedicação, abrindo caminhos e oportunidades.

Aos Profs. Drs. Fermino Fernandes Sisto e Flávia M. Sarti, pelas contribuições dadas na ocasião do Exame de Qualificação.

À CAPES por ter financiado parte deste trabalho.

A todos os professores do Departamento de Educação com os quais convivi, durante esses anos, desde a graduação, iniciação científica, e agora no mestrado.

A todos aqueles que contribuíram mais diretamente para a realização da pesquisa, professores e diretores das escolas pesquisadas.

Resumo

Em nosso país, a necessidade de tornar mais eficiente o trabalho pedagógico, relativo à alfabetização, e de melhorar os desempenhos dos alunos em leitura e escrita tem desencadeado ações e medidas diversas por parte dos órgãos públicos. Muitas são as pesquisas sobre a problemática da alfabetização, sobretudo, nas universidades. Entretanto, pouco se conhece sobre o ensino no cotidiano em sala de aula, sobre as interações entre o professor e seus alunos no processo de alfabetização. Diante disso, o presente trabalho objetiva descrever e comparar as interações, observadas em aulas, do professor com os alunos que ele considera como os que apresentam mais dificuldades e os que apresentam mais facilidade no aprendizado da escrita. Mediante uma leitura com ênfase nos aspectos didáticos dessas interações, busca-se descrevê-las, destacando-se as manifestações do professor frente às ações dos alunos com desempenhos diversos e as das crianças frente às ações do professor. Complementam essas descrições os dados obtidos em entrevistas com os professores. Os estudos das situações que as crianças vivenciam em sala de aula e o enfoque do processo de ensino e aprendizado da escrita, apresentado pelos professores, assumem relevância, uma vez que podem contribuir para as reflexões sobre a prática docente e para a formação de professores. Os resultados da pesquisa mostram diferenças na interação que o professor estabelece com os alunos, dependendo do seu desempenho. Além disso, as práticas pedagógicas pouco contribuem para que os alunos que apresentam baixo desempenho avancem no aprendizado da escrita.

Palavras-chave: interação professor-aluno; alfabetização, trabalho docente.

ABSTRACT

In our country, there is an actual necessity of making effective the pedagogical work relate to literacy activities and thus to improve the achievements of students in both reading and writing. Because of this the governmental offices have implemented several actions aiming to solve that problem. There are several researches about literacy, especially in universities. However, little is known about both teaching in classroom and interactions between teacher and students at literacy process. Because of this the present study aims both to describe and compare the interaction observed in classes between teacher and those students considered by him pupils that have a bigger difficulty and those that have a smaller one to learn to write. By means of a reading with an emphasis on didactics aspects of these interactions it seeks to describe them, giving emphasis those manifestations of the teacher in front of the actions of the students with diverse achievements and those from children in front of the actions practiced by teacher. For complementing these descriptions are presented the data obtained by means of interviews with teachers. The studies of the situations that children experience in classroom and the focus at both the writing teaching and learning process, presented by teachers, are important seeing that they can contribute for reflecting about both teachers practice and formation. The research results show different types of interactions that teachers establish with students, according to their achievements. Furthermore, the pedagogical practices contribute little for that students who have poor achievements move ahead in the learning of writing.

Key words: teacher-students interaction; literacy ability; teacher's work

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo I - Contexto escolar e a ação docente: elementos para uma reflexão.....	12
1.1 - Contexto escolar	12
1.2 - As diferentes abordagens do ensino.....	20
1.3 - As concepções epistemológicas.....	21
1.4 - A questão da interação sujeito e objeto.....	26
1.4.1 - Epistemologia genética.....	26
1.5 - Concepções de leitura e escrita.....	31
Capítulo II - A interação professor-aluno.....	36
Capítulo III - A pesquisa.....	44
3.1 - Metodologia.....	44
3.1.1 - Procedimento metodológico.....	44
3.2 - Resultados.....	46
3.2.1 - Caracterização das unidades escolares.....	46
3.2.2 - Caracterização dos professores, participantes da pesquisa.....	47
3.3 - Resultados das observações em sala de aula.....	48
3.4 - Resultados das entrevistas.....	68
3.5 - Discussão.....	85
Considerações Finais.....	94
Referências.....	97
Apêndices.....	101
Pesquisa-piloto.....	101
Anexos.....	103
Anexo1 - Questionário da pesquisa.....	103
Anexo 2 - Tabela de observação.....	104

Introdução

A interação professor-aluno, apesar de ter sua importância reconhecida na construção do conhecimento e de, muitas vezes, ser entendida como suporte para o processo de aprendizagem, está entre aqueles temas que requerem mais estudo e reflexões, por não receber a atenção correspondente a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no tocante à alfabetização.

Embora a alfabetização esteja sendo pesquisada em seus diferentes aspectos, necessita-se de pesquisas com ênfase nos aspectos pedagógicos sobre o tema, tendo em vista a interação do professor com seus alunos e o objeto de conhecimento que se pretende abordar. Focar mais nessas interações pode propiciar subsídios tanto para o ensino quanto para a formação de professores, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, período em que as vivências e experiências dos alunos podem contribuir tanto para o êxito quanto para o fracasso na vida escolar.

Essa necessidade cresce à medida que o processo de alfabetização no sistema de ensino público brasileiro vem apresentando muitos problemas, dentre os quais se destaca o baixo índice de desempenho em leitura e escrita por parte dos estudantes.

Diante do fenômeno do fracasso escolar “O principal foco de todas as preocupações é o ensino fundamental, por apresentar os piores índices estatísticos com relação à evasão e ao baixo desempenho acadêmico dos alunos.” (SISTO e MARTINELLI, 2006, p.13).

É curioso que, diante dessa situação, reiteradamente demonstrada pelas estatísticas oficiais, aspectos tão diretamente relacionados aos de ordem pedagógica não estejam suficientemente colocados para que seja pensada a ação docente.

Diante desse contexto, Sisto e Martinelli (2006, p.8) consideram que essas situações de fracasso possam estar sendo produzidas no processo de ensino e aprendizagem, pois “é difícil aceitar que nossas crianças não possuam condições biológicas para aprender a escrever a língua portuguesa ou que tenham problemas cognitivos ou neurológicos. Seria uma epidemia”.

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, em 2005 a média nacional dos alunos de 4ª série em proficiência em Língua Portuguesa foi de 172,3 numa escala de desempenho que ascende de 125 a 350 pontos. Resultado que corresponde a 2,10 em uma escala de zero a dez. Já pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², a média nacional obtida pelos alunos de 1ª a 4ª série em Língua Portuguesa é de 3,8 na escala de zero a dez.

Esses resultados evidenciam o domínio insatisfatório em leitura e escrita, conhecimentos essenciais para a continuidade dos estudos, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem nas séries subseqüentes tem como meio básico a alfabetização, o que reforça a necessidade de mais pesquisas referentes a esse período tão importante da escolarização.

A alfabetização apresenta-se como uma das grandes problemáticas dos sistemas educacionais atuais. Segundo Micotti (1998, p.103), os índices de analfabetismo constituem um desafio crônico à democratização do ensino, problema que não é recente. Já há muito, educadores comprometidos com um sistema educacional mais equânime defendiam uma formação básica para a população brasileira, objetivando a extensão da escola para os setores mais pobres da sociedade. Hoje, se por um lado, houve a expansão dos sistemas públicos educacionais atingindo a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, por outro, o processo ensino e aprendizagem não garantiu o acesso ao conhecimento. Em meio a esse crescimento, os desafios encontrados para assegurar aos aprendizes uma formação comum tornaram-se mais evidentes, ocasionando discussões e desencadeando pesquisas de diferentes abordagens no campo educacional. Como extensão desse processo, a alfabetização vem sofrendo a influência de diferentes propostas pedagógicas.

No cenário nacional, por exemplo, a discussão há pouco tempo se voltou para a revisão do processo de alfabetização proposta no relatório intitulado: Alfabetização Infantil: os novos caminhos (BRASIL, 2003). Tal relatório, apresentado por um grupo

¹ Esses dados foram obtidos segundo os primeiros resultados das médias de desempenho do SAEB- 2005 em perspectiva comparada com o ano de 1995, realizado pelo Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (fevereiro de 2007)

² Ressalta-se que, para efeito de cálculos do IDEB, considera-se o fluxo (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e as médias de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais SAEB e Prova Brasil. Existe uma média para cada Estado, município e país.

de estudo contratado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, aponta diversas razões, que, no entender dessa comissão, têm impedido o país de acessar e incorporar os conhecimentos dos países mais bem-sucedidos na prática da alfabetização, iniciando uma discussão sobre as dificuldades em alfabetizar adequadamente os alunos das séries iniciais do ciclo I do ensino fundamental. No relatório, esses problemas são atribuídos, sobretudo, ao método de alfabetização utilizado nas escolas e para resolvê-los é indicada a adoção do método fônico.

Essa proposta converge para concepções de alfabetização que identificam a leitura como a decodificação de um texto e a escrita como o registro gráfico da fala. A essas concepções contrapõem-se outras, como a de Jolibert (1994), por exemplo, segundo as quais ler é reconstruir o sentido do texto de um autor, e escrita é uma produção de sentido.

Diante dessas contribuições, a presente pesquisa, mediante uma leitura com ênfase nos aspectos didáticos sobre a interação professor-aluno visa a descrever e comparar as manifestações do professor relativas às ações dos alunos com desempenhos diversos na aquisição de escrita e as manifestações dessas crianças frente às ações de seus professores. .

Para tanto, a presente dissertação estrutura-se em três partes. Inicialmente, são apresentados alguns aspectos do contexto escolar que permeiam a questão do ensino. Em seguida, são apresentadas algumas das abordagens pedagógicas mais usuais no meio educacional que podem constituir referência para o estudo das interações. Depois, são tratadas as concepções epistemológicas, subjacentes às abordagens pedagógicas, sobretudo na perspectiva tradicional e na perspectiva construtivista. Além disso, são focalizados alguns aspectos da interação do sujeito e meio ambiente na abordagem cognitivista. Sob as perspectivas tradicional e construtivista são abordados também, no processo de alfabetização, os conceitos de leitura e escrita.

A segunda parte trata da revisão bibliográfica sobre o tema interação professor-aluno, no contexto dos diferentes enfoques teóricos dados a ele.

Na terceira parte, é apresentado o relato da pesquisa – objeto de estudo, o procedimento metodológico com a caracterização das unidades escolares e dos

professores participantes. São apresentados os resultados da pesquisa e a discussão realizada à luz do referencial teórico adotado. Por fim, a última parte destina-se às considerações finais.

Capítulo I - Contexto escolar e a ação docente: elementos para uma reflexão

1.1- Contexto escolar

Críticas são feitas aos estudos sobre a docência por não focalizarem os diversos aspectos do cotidiano na escola. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 24), a escolarização repousa basicamente sobre as interações entre professores e alunos, mas ao se estudarem essas interações, comumente se negligenciam o contexto de trabalho dos docentes, desconsiderando fenômenos como:

número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

As afirmações dos autores destacam diferentes aspectos do contexto em que se desenvolve o trabalho escolar que afetam a ação docente e que precisam ser considerados nas pesquisas sobre o ensino.

Além desses aspectos, há que se considerar que o sistema educacional, sobretudo o público, tem sido palco de várias transformações, provocando grandes desafios tanto para os professores quanto para as instituições escolares. Nestas, as transformações mais recentes ocorreram a partir da reestruturação das escolas em ciclos. Decorrente da implantação do regime de progressão continuada, instituído no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (Deliberação nº 09/97) e adotado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) em 1998, a reestruturação da escola em ciclos, dentre outras medidas, buscou atacar o problema das taxas elevadas de reprovação do sistema público educacional, uma das grandes causas da evasão escolar, criteriosamente investigada por Ribeiro (1991).

Além de atacar os altos índices de reprovação, a implementação da progressão continuada garantiria a regularização do fluxo dos alunos no que diz respeito à idade e série, contribuindo para o processo de universalização da educação básica.

Rompendo com a lógica da seletividade e exclusão provenientes da organização em série, o sistema de ciclos entendido em sua profundidade deveria proporcionar o repensar sobre a organização do tempo escolar sob a premissa de

que toda criança aprende “e que a aprendizagem só admite uma ordem de progressão: a contínua para frente” (PENIN, 2005, p. 49).

No entanto, entre o pretendido e o realizado, pouco se tem obtido na garantia do acesso ao saber. Se hoje, de fato, muitos alunos deixaram de ser reprovados, por outro lado, passam pela escola sem aprender.

Frente a essa situação de fracasso e de mudanças no sistema educacional, é adequada a problematização sobre a realidade escolar feita por Barroso (2004, p. 53), ao discorrer sobre o modelo da escola pública do século XIX em que muitas características, próprias da cultura escolar do modelo organizacional da época, ainda persistem.

Este modelo caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas distintivas da “cultura escolar”(…) A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

De fato, a escola ainda não se adaptou às diversidades culturais e sociais do seu alunado e persiste em atribuir princípios da homogeneidade em sua organização.

A reorganização em ciclos de aprendizagem parte da idéia de que “a forma escolar, com suas estruturas rígidas e fragmentadas, não permite levar em conta as necessidades cada vez mais diversificadas dos alunos.” (THURLER, 2002 p. 92). No entanto, desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos não depende só do estabelecimento de ensino mas também das competências individuais e coletivas dos professores. Competências que se traduzem na eficácia da ação pedagógica:

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os autores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobra suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas margens de manobra, no início individuais (a autonomia de cada professor) e mais recentemente institucionais (a autonomia do estabelecimento), devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação (THURLER, 2002, p. 94).

Ao contrário disso, alerta-se para o fato de que os professores se vêem, cada vez mais, obrigados a satisfazer demandas políticas, sem que estas lhes garantam as possibilidades de desenvolver as competências necessárias.

Nesse contexto, percebe-se uma grande dissonância entre os discursos políticos e a prática política. Sobre isso, Nóvoa (1999, p.13) afirma que há um excesso de retórica política que “esconde a pobreza das práticas políticas”.

O excesso dos discursos, em torno do papel do professor na sociedade, de sua valorização e autonomia, constrói uma imagem de profissão docente que muitas vezes não corresponde, na realidade, às intenções declaradas. Ou seja, essa retórica não condiz com o que se passa no cotidiano escolar, no qual cada vez mais os professores são desvalorizados e controlados por regulações burocráticas. A tendência de tal situação é gerar impasses e conflitos.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p.13-14).

Segundo o autor, só a escola e os professores não podem preencher a ausência das instâncias sociais e familiares do processo de educar. Apesar disso, nas propostas apresentadas pelos grandes organismos internacionais, dentre eles, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o professor está no centro desse processo.

As atenções desses organismos têm se voltado à formação inicial e continuada de professores, desencadeando um crescimento no mercado da formação docente. Por se tratar de um mercado rentável, a formação de professores constitui-se num interessante negócio que mobiliza um conjunto de instituições e grupos científicos sem precedentes, muitas vezes não comprometidos, suficientemente, com a qualidade dessa formação, culminando na pobreza da maioria dos programas de formação de professores.

Contribui para o agravamento desse processo, o fato de a formação de professores pautar-se predominantemente nos moldes da racionalidade técnica. Tal perspectiva revela uma concepção simplista dos processos de ensino, pois seus princípios tentam regular a atividade e a intervenção do professor, tendo em vista a direta aplicação, na prática, de teorias e técnicas científicas.

Isso enfraquece o sentido da reflexão e análise da prática, assim como a troca de saberes profissionais. Ora, as situações com as quais os professores se deparam em sala de aula trazem características singulares, variáveis e portadoras de conflitos, os quais precisam ser resolvidos. Nestas situações, o docente é obrigado a ir além das aplicações de regras e procedimentos embasados em teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico sistematizado. Somente a aplicação das teorias e dos conhecimentos científicos não dá conta da complexidade da prática docente.

A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99).

Para Pérez Gómez (1992, p. 100), não se pode encarar a atividade prática do professor como uma atividade meramente técnica e sim como uma atividade reflexiva e artística, pois geralmente os problemas que se apresentam bem definidos e passíveis de serem resolvidos com aplicações de técnicas são os menos relevantes na prática educativa.

Ainda no contexto de formação docente, Sarti e Bueno (2007, p. 472) alertam para os desencontros entre a cultura profissional dos professores e o tipo de formação que a universidade tem proposto:

a cultura profissional docente não se restringe ao que as teorias educacionais informam sobre o ensino, mas tem por base saberes mais específicos que são mobilizados para o ensino e também saberes que adquirem sentido durante o ensino.

As autoras discorrem sobre a necessidade de a universidade explorar os saberes pedagógicos que assumem maior “valor de uso” para o ensino. Só assim, os professores poderiam atribuir mais sentido aos saberes acadêmico-educacionais.

Segundo Nóvoa (1999, p. 15), muitas vezes os saberes ditos científicos acabam por desvalorizar os saberes advindos da experiência e da prática docente. Trata-se de uma estratégia de desapossar os professores de seus saberes, o que resulta também numa pobreza das práticas pedagógicas: “fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-

educacional” que contribui para deslegitimação dos professores como produtores de saberes.

No meio educativo, muitos são os paradoxos que afetam a profissão docente. Sobre isso, Tardif e Lessard (2007, p. 45) colocam que é preciso ter a clareza de que o trabalho dos professores comporta características bastante distintas:

o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. Conseqüentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade.

Em meio a esses aspectos, aparentemente contraditórios da prática docente, há que se considerar que a ação educativa é uma atividade complexa, trazendo em seu bojo imprevisibilidades, as quais atualmente estão ainda mais marcantes devido à presença da grande heterogeneidade social e cultural das crianças freqüentadoras da escola. Em meio a isso:

é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (NÓVOA, 1999, p. 18)

Práticas pedagógicas voltadas para as reflexões sobre as experiências em espaços de debates que acentuem a troca e a partilha de saberes profissionais têm sido cada vez mais dificultadas. Em todas as dimensões há necessidade de se trabalhar o aspecto coletivo, a instauração de uma cultura de cooperação entre pares, em que ações pedagógicas se estabeleçam na partilha e na co-responsabilização com os colegas.

É útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores (NÓVOA, 1999, p. 19).

O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1990, p. 158-159) como estruturas mentais através das quais se apreende o mundo social:

são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social (...) O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação de práticas. E nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em conseqüência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas, mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreendê-lhes o sentido social. (...) Assim, através do *habitus*, temos um mundo de senso comum, um mundo social que parece evidente.

Dito de outra forma, o conceito de *habitus* é um sistema que gera as práticas e representações dos sujeitos nas relações com suas experiências no mundo social. A capacidade do sujeito de ver e pensar sobre as coisas mediante as relações estabelecidas com a estrutura social.

Segundo Buseto (2004, p. 505), *habitus* deve ser entendido como: “competências, atitudes, tendências de perceber, pensar e sentir adquiridas e interiorizadas pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas de existência”.

Na interpretação de Charlot (2000, p. 35), o conceito de Bourdieu é o de que as posições sociais geram disposições, as quais produzem representações e práticas. No entanto, para o autor, o indivíduo não interioriza o mundo, mas apropria-se dele em sua lógica de sujeito, o que é bastante diferente.

Segundo Perrenoud (2001, p. 162), Bourdieu explica *habitus* pela interiorização de limites objetivos. Sua gênese acontece por tentativas e erros, por um aprendizado que vai selecionando respostas adequadas ao ambiente físico e social. Seguem “caminhos indiretos, organizando a experiência, amoldando o *habitus* através de compensações, frustrações, condicionamentos e sanções”.

Perrenoud (2001) utiliza o conceito como condutor das práticas dos professores. Esse conceito traduz a capacidade de operar nas rotinas não questionadas, não refletidas, mas que deram certo de alguma forma. Segundo o autor, muitas das ações pedagógicas apóiam-se em rotinas ou em improvisações, utilizadas em parte, inconscientemente, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes.

Reconhecer que, na ação pedagógica, existe a parte do *habitus* e que toda instituição educativa forma e o transforma, mesmo não intencionalmente, é um grande passo no sentido de entender como o professor exerce seu ofício. Segundo

o autor, há possibilidades da formação de um novo *habitus* profissional, associando formação de *habitus* e construção de saberes profissionais explícitos.

Para tanto, a única forma possível para a formação de um novo *habitus* profissional é por meio da tomada de consciência.

O processo de tomada de consciência do que se faz não é algo que acontece por si; é um processo, em parte, difícil e doloroso devido ao fato de que, certas atitudes tomadas em sala de aula são difíceis de reconhecer, ou porque revelam problemas não resolvidos durante a sua existência ou expõem emoções recolhidas.

Inúmeras tomadas de consciência são inibidas não porque revelariam um passado recolhido, mas porque trariam à luz comportamentos e atitudes pouco defensáveis em relação ao que se pensa ou gostaria de ser. Em que relação pedagógica não existe, ainda que por alguns instantes, uma parte de sedução, de agressividade, de sadismo, de voyeurismo, de injustiça, de arbitrariedade, de poder absoluto, de violência, ou simplesmente de medo ou de desprezo pelo outro? (...) A tomada de consciência passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes (PERRENOUD, 2001, p. 172- 173).

A tomada de consciência por si só não determina a mudança nos modos de fazer governados pelo *habitus*. A tomada de consciência muda o *habitus* quando ela se repete, quando é lembrada pelo professor no flagrante delito da situação. Assim, o controle é automatizado, ou seja, “a tomada de consciência muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação” (PERRENOUD, 2001, p. 173).

Tomar consciência sobre seu *habitus* significa confronto e aceitação de aspectos pouco conhecidos de si e que se preferia que não fossem conhecidos totalmente. Isso não acontece caso o professor se feche à reflexão, à análise, à crítica e à formação. A tomada de consciência depende de:

um querer analisar, de uma disposição à lucidez, da coragem de cutucar a ferida. Essa disposição, que leva no momento certo a mobilizar suas ferramentas de análise e a superar sua preguiça e suas resistências, também provém do *habitus*. E percebe-se, então, que a melhor formação do *habitus* consiste em uma inflexão no sentido de uma capacidade de auto-regulação através da tomada de consciência, da análise, do questionamento, em suma, do exercício da lucidez e da coragem (PERRENOUD, 2001, p.184).

Para a epistemologia genética, a tomada de consciência é uma construção em que o sujeito vai além do nível do observável e das constatações dos fenômenos para alcançar a explicação causal, a representação ou conceituação dos mecanismos empregados na ação. A tomada de consciência de um esquema de

ação o transforma num conceito, consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação (PIAGET, 1977, p. 197).

A tomada de consciência de um esquema de ação exige reconstruções que permitem a transformação desse esquema de ação em conceito:

esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modificá-los, mas consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (PIAGET, 1977, p. 200).

A questão da assimilação do objeto de conhecimento, na rede conceitual de que dispõe o sujeito, pode ajudar a compreender as condutas dos professores em relação às abordagens pedagógicas.

O processo de tomada de consciência possibilita ao sujeito apropriar-se dos mecanismos de sua própria ação. Becker (2001, p. 60) discorre sobre sua importância na medida em que o fazer sem compreender distancia a prática da teoria. A prática é condição necessária da teoria; mas de modo algum sua condição suficiente.

Desse modo, tal como foi constatado em Micotti (2004, p. 27), a construção de conhecimentos sobre o trabalho didático não se completa somente com a prática, mas também com a tomada de consciência sobre os limites das próprias práticas aliados à busca de aportes teóricos.

Diante do que foi abordado até aqui, indiscutivelmente muitos aspectos relevantes e imprescindíveis que afetam tanto a formação quanto a prática dos professores são tratados por autores tais como: Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1992) Thurler (2002), Perrenoud (2002), Sarti e Bueno (2007), como visto no decorrer do texto. Contudo, acredita-se que, para se poder dar conta de atingir a ação docente há necessidade de se considerar a crítica sobre as concepções epistemológicas subjacentes às práticas pedagógicas.

Os elementos envolvidos na relação pedagógica estão permeados pela epistemologia do professor, no que ele acredita, nas suas concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor.

A crítica epistemológica se faz necessária, sobretudo partindo-se do fato de que há muito, na cultura escolar, se baseou no predomínio da idéia de que o

conhecimento é algo que se pode transmitir, transferir e demonstrar, ou então, de que é algo inato e que, por isso, só precisa ser despertado.

Partindo desse pressuposto, ainda hoje no meio educacional, muitos indícios da prática docente revelam tais concepções (MICOTTI, SCHUVETER, CASARIN, 2007).

1.2 - As diferentes abordagens do ensino

Segundo Mizukami (1986, p. 2), as teorias de conhecimento pelas quais baseiam-se as escolas psicológicas podem ser consideradas, apesar das variações existentes, de acordo com três características: “primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto” Essas diferentes posições podem implicar diferentes aplicações pedagógicas.

Aspectos da prática escolar que configuram as concepções de homem, escola, sociedade e relações professor-aluno são discutidos por Libâneo (1983). Com base nos condicionantes sociopolíticos, o autor classifica duas tendências pedagógicas: as liberais e as progressistas. Adeptas da corrente liberal estão as pedagogias tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e a tecnicista. Já a corrente progressista engloba as pedagogias chamadas libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Cada uma dessas tendências tem sua forma própria de conceber o homem, o mundo, a sociedade e como consequência, o ensino e a relação professor-aluno.

Outras abordagens são encontradas na literatura. Mizukami (1986) focaliza as diferenças relativas às categorias (conceitos): homem, mundo, sociedade, dentre outras, para analisar as diferentes abordagens do ensino. A relação professor-aluno constitui um dos conceitos utilizados pela autora para tal análise.

Na abordagem tradicional, a relação professor aluno é vertical, pois o professor detém o poder decisório. As relações que existem em sala de aula são em função do professor e de seu comando.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, o professor também detém o poder, só que a ênfase é dada no controle do tempo, custos e esforços para se aperfeiçoar a resposta desejada, qual seja, o desempenho do aluno. A aprendizagem pode ser garantida pela sua programação.

Na proposta humanista, a relação professor aluno tem ênfase no próprio aluno, pois é ele quem se autodirige, responsabiliza-se pela aprendizagem que tenha significado para ele, e o professor assume a função de facilitador dessa aprendizagem. A relação professor aluno tem de ser favorável ao desenvolvimento do ser humano e ao respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir.

Na abordagem cognitivista, é atribuído ao aluno um papel essencialmente ativo e ao professor a função de propor situações desequilibradoras, orientando os alunos nas atividades de exploração dos objetos, sem lhes oferecer as soluções prontas.

Na proposta sociocultural, que enfatiza os aspectos sócio-político-culturais, o “professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem” (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Na relação professor aluno, é importante que o educador se torne educando e o educando, educador.

Como dito anteriormente, as diferentes abordagens pedagógicas são sustentadas pelas diferentes teorias de conhecimento. Por sua vez, essas teorias encontram-se ancoradas em pressupostos epistemológicos que podem versar sobre o empirismo, apriorismo ou construtivismo.

1-3- As concepções epistemológicas

Para Pozo (2002), embora a origem do conhecimento seja delineada segundo três grandes enfoques: racionalismo, empirismo e construtivismo, somente o empirismo e o construtivismo proporcionam verdadeiras teorias psicológicas da aprendizagem.

As concepções de aprendizagem associativa e construtiva diferem não só no que diz respeito aos seus pressupostos epistemológicos sobre a natureza do conhecimento como também em outros. As teorias associativas da aprendizagem partiriam de dois princípios fundamentais: o princípio de equipotencialidade e o princípio de correspondência.

Segundo o da correspondência, aprender é copiar, reproduzir a estrutura do mundo; conhecer é uma correspondência fiel da realidade, é um reflexo da estrutura

do ambiente. Em decorrência, a instrução consistirá na apresentação da realidade da melhor maneira possível para que seja copiada ou reproduzida pelo aprendiz.

O princípio da equipotencialidade parte do pressuposto de que as leis psicológicas de conhecimento se aplicam igualmente em todas as situações e para todos os sujeitos. Portanto, para todas as pessoas e inclusive para todas as espécies, os processos de aprendizagem são universais, são os mesmos em todas as tarefas. Os processos da aprendizagem são sempre os mesmos.

Segundo Pozo (2002, p. 45), esses dois princípios são negados pelo construtivismo, que pressupõe ser toda aprendizagem ancorada nos conhecimentos prévios, próprios de cada sujeito, (contrariando o princípio de equipotencialidade) e a existência de um processo de construção pessoal (contrariando a idéia de correspondência entre o conhecimento e o mundo).

Na aprendizagem construtiva, se gerariam novos mundos, novas formas de conhecer, novos significados, novas formas de organização cognitiva sem se limitar à captação da ordem externa.

Além disso, as teorias construtivistas aceitam um enfoque mais holista, organicista e estruturalista, pois: “vinculam a aprendizagem ao significado que o organismo atribui aos ambientes que tem diante de si, em função das estruturas cognitivas e conceituais, a partir das quais interpreta esse ambiente” (POZO, 2005, p. 20-21).

A concepção de aprendizagem é vista como uma forma de adquirir e modificar representações sobre o mundo. Representações essas as quais se configuram como respostas às demandas ambientais. O autor coloca que tanto a aprendizagem associativa quanto a construtiva são formas complementares de aprender, pois tanto a aprendizagem associativa facilita a construção, quanto a construção facilita a associação.

Essas formas de aprender envolvem processos cognitivos implícitos e explícitos. A aprendizagem implícita não requer um propósito de aprendizagem nem a consciência de que se está aprendendo. É uma forma mais mecânica e repetitiva de se aprender. São conhecimentos utilizados em diversos contextos de forma inconsciente, ou seja, as pessoas fazem um uso pragmático desses conhecimentos,

contudo não fazem um uso epistêmico deles, pois não sabem que estão usando de certas teorias.

Além dessa aprendizagem implícita, parte constituinte importante do que se aprende diariamente, existe a aprendizagem explícita. Esta pode ser construída a partir das representações implícitas, ou seja, reconstruída num novo nível de análise ou de representação, originando o conhecimento explícito. A aquisição de conhecimento é descrita como:

um processo de explicitação progressiva das representações implícitas, mediado pelo uso de sistemas culturais de representação, que torna possível gerar novas funções cognitivas, de natureza epistêmica ou de busca de conhecimento, mais além das funções pragmáticas que definem o funcionamento do sistema cognitivo implícito (POZO, 2005, p. 174).

A aquisição do conhecimento de fato ocorre com a explicitação das representações e isso só se torna possível graças à representação que a cultura nos proporciona. São formas mais complexas e significativas de aprendizagem.

Identifica que, na aprendizagem explícita, há uma atividade deliberada e consciente “que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino” (POZO, 2002, p. 57), ou seja, nesse tipo de aquisição de conhecimento é necessário que alguém guie de alguma forma essa aprendizagem. Aqui reside a importância do professor, qual seja a de oferecer suporte para que esse tipo de aprendizagem ocorra. Isso acontece quando o professor adapta as atividades de ensino às formas de aprendizagem dos alunos e às condições em que vão realizá-la.

Para Becker (2001), na relação ensino e aprendizagem distinguem-se três enfoques epistemológicos, os quais fundamentam as diferentes relações pedagógicas existentes nos sistemas escolares. A epistemologia empirista, apriorista e a construtivista. No empirismo, a capacidade de conhecer advém do meio físico e social. Segundo Becker (1994, p. 12), os empiristas são “todos aqueles que pensam – não necessariamente de forma consciente – que o conhecimento se dá por força dos sentidos”. Diante disso, o mundo do objeto (meio físico ou social) determina o sujeito. Isso posto, o ponto central do empirismo reside na experiência, onde nada se aceita sem antes ter passado pela experiência. É através da experiência que se criam impressões sobre a tábula rasa.

Em situação escolar, o representante do meio social nessa abordagem é sem dúvida o professor. Sua prática pauta-se na pedagogia diretiva, cuja função precípua reside na transmissão dos conteúdos ao aluno “que é tábula rasa frente a cada conteúdo” (Becker, 2001, p. 19). Nessa situação, a relação ensino e aprendizagem é dicotômica, pois o professor é detentor do saber e o aluno nada sabe.

A postura apriorista, segundo a qual, o conhecimento nasce com o sujeito de forma programada em sua herança genética, opõe-se à empirista na medida em que relativiza a experiência e absolutiza o sujeito. Em situação escolar, o apriorismo enfatiza as ações espontâneas dos alunos, pois permite que as crianças passem por fases de desenvolvimento chamadas de estágios, os quais estão cronologicamente fixos.

Nessa abordagem, o aluno, pelas condições de nascença, produz a ação ou inanição do professor; a aprendizagem é auto-suficiente, qualquer ação que o aluno tenha interesse em realizar por si só já é instrutiva. Daí, decorre que o ensino não é necessário, pois o aluno aprende por si mesmo; basta trazê-lo à consciência, levá-lo a organizar a sua própria forma de aprender. O professor é um facilitador da aprendizagem: “O professor imbuído de uma epistemologia apriorista - inconsciente, na maioria das vezes renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2001, p. 21). Nesse contexto, a relação ensino aprendizagem fica impossibilitada, pois se absolutiza o aluno, desconsiderando o valor do ensino.

Além disso, alerta que esse pressuposto epistemológico acentua as diferenças em sala de aula.

A criança marginalizada, entregue a si mesma, em uma sala de aula não diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança da classe média ou alta. Trata-se, aqui, de acordo com o apriorismo, de déficit herdado; epistemologicamente legitimado, portanto (BECKER, 2001; p. 22).

Diferentemente do apriorismo e do empirismo, o construtivismo rejeita a idéia de que a bagagem hereditária traga já programada as estruturas de conhecimento, às quais bastaria um processo de maturação para se desenvolver. Ao mesmo tempo, rejeita o pressuposto de que o meio físico ou social, tão-somente, determine as estruturas do conhecimento.

Nesses termos, acredita-se que o aluno tem uma história de conhecimento já percorrida, que tem início a partir do momento em que o sujeito age, assimilando algo do meio físico ou social, provocando perturbações internas que desencadeiam um refazer do sujeito sobre si mesmo. “É esse movimento, essa ação que refaz o equilíbrio perdido; porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito.

O professor que concebe o aluno como sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem professa uma pedagogia relacional, de modo a propiciar situações didáticas adequadas para que o aluno aja sobre o objeto de conhecimento, utilizando os suportes necessários para que o aprendiz avance em suas hipóteses, ou seja, estimula e provoca a atividade operatória em sala de aula, pois o conhecimento está ligado a ações e operações que culminam em transformações. Portanto, o professor desempenha um papel *sine qua non* no processo ensino e aprendizagem, como coordenador e mediador desse processo.

Nas relações pedagógicas, existe um movimento de polarização que tende a centralizar-se ora no professor, ora no aluno, ora nas relações entre professor e aluno. Essa polarização denuncia determinadas concepções pedagógicas que por sua vez podem favorecer, dificultar, ou até mesmo impedir o processo de construção do conhecimento.

Uma pedagogia centrada na relação professor-aluno tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, uma vez que ambos trazem bagagens diferenciadas que podem se relacionar mutuamente, de modo a resgatar os aspectos positivos em um e em outro. Isso acontece quando as relações fluem: “se nas salas de aula se estratificam as relações, elas não podem fluir e se elas não podem fluir nada acontece ou tudo não passará de uma interminável reprodução de um” já visto “sem fim” (BECKER, 2001, p. 42).

É necessário que o professor mobilize a atividade do aluno, para que este possa realizar as operações necessárias na construção do conhecimento. Para Aebli, (1973, p. 47): “Não basta, com efeito, mostrar imagens a uma classe e concentrar sua atenção nos pormenores, para provocar no espírito dos alunos as impressões de que resultariam, sem mais, as noções e operações desejadas”. Ao contrário disso, é preciso provocar a ação dos alunos para que entrem em ação os esquemas de assimilação.

Esses pressupostos se aplicam a todo conhecimento, desde os mais elementares até os mais complexos. Portanto, há que se entender o ambiente escolar como um local privilegiado de interação social; com foco na escrita; essa interação pode propiciar, ou não, a ação do aluno sobre esse objeto de conhecimento.

O estudo das posturas epistemológicas, implícitas no trabalho pedagógico contribui para a compreensão das interações em sala de aula, considerando que a distinção entre elas pode facilitar a identificação das abordagens teóricas adotadas, explícita ou implicitamente pelo professor.

1.4- A questão da interação sujeito e objeto

1.4.1. Epistemologia genética

Na teoria de Piaget, o sujeito tem uma participação ativa na construção de conhecimento, e o professor tem a função de propiciar a ação do aluno em relação aos objetos físicos e sociais do meio ambiente, oferecendo condições para que o aluno problematize suas hipóteses e reflita sobre o que está fazendo, de modo a avançar na construção de conhecimento. O professor, aqui, é muito importante, pois desempenha entre outras funções a de mediador da interação do sujeito com o objeto.

Para Becker (1994), a pedagogia centrada na relação professor-aluno encontra respaldo teórico, também, em Piaget. Nessa abordagem, o conhecimento se dá na interação entre o sujeito e o meio, na relação ou ação recíproca do sujeito sobre o objeto e do objeto sobre o sujeito:

o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio. Essa radicalidade manifesta-se da seguinte maneira: o sujeito progressivamente se torna objeto, se faz objeto e é exatamente nessa medida que ele se subjetiva, é nessa precisa medida que ele constrói o mundo, que ele transforma o mundo, que ele se faz sujeito. Essa medida depende estritamente das possibilidades que o meio social lhe dá, que o meio social lhe proporciona (BECKER, 2001, p. 37).

Torna-se evidente a ênfase na interação do sujeito com o meio nessa proposta, uma vez que o sujeito se constrói como tal, mediante sua interação com o objeto, modificando-o e sendo modificado por ele.

Em 1967, Piaget, fazendo um paralelo entre os conceitos biológicos e cognitivos, discorre sobre a inteligência e conhecimento, especialmente sobre o conhecimento lógico-matemático em seu livro “Biologia e conhecimento”, tratando da questão entre organismo e meio da seguinte forma:

Todo conhecimento, com efeito, de qualquer natureza que seja, levanta, o problema das relações entre o sujeito e o objeto, e este problema dá lugar a múltiplas soluções, conforme se atribua esse conhecimento unicamente ao sujeito, a uma ação do objeto ou a interações de diversas formas. Ora sendo o sujeito um aspecto do organismo e o objeto um setor qualquer do meio, o problema do conhecimento corresponde, desse ponto de vista ao problema das relações entre o organismo e o meio, questão que dificilmente se negaria a ser a mais geral da biologia e encontrar-se por toda parte, embora dando lugar em cada ponto a múltiplas soluções epistemológicas ou psicogenéticas (Piaget, 2003, p. 65).

Piaget distingue explicações dadas ao problema das relações entre o sujeito e o objeto, os conhecimentos ligados a mecanismos hereditários tais como instinto e percepção, os conhecimentos tirados da experiência e os conhecimentos em que há interações entre o organismo e o meio, “tais que as duas espécies de fatores apresentam importância igual e são indissociáveis” (Piaget, 2003, p. 118, grifos meus). Considera que a solução embasada na interação constitui a síntese dos dois primeiros tipos de solução, ao mesmo tempo em que os supera. Os conhecimentos ligados aos mecanismos hereditários e os conhecimentos tirados da experiência estão mais próximos um do outro na medida em que:

utilizam seqüências causais simples e insuficientemente elaboradas, enquanto o terceiro consiste em superá-las, em sentido dialético (“aufheben”), introduzindo novos modelos explicativos, cibernéticos e não mais lineares, o que renova a própria posição dos problemas (Piaget, 2003, p. 119).

Dessa forma, as interações entre o sujeito e os objetos não se constituem em mera solução intermediária entre o conhecimento advindo do sujeito e conhecimento advindo do meio, mas ultrapassa essa solução, consubstanciando-se na superação dialética entre sujeito e objeto. Para Piaget (1996, p. 1970), há dialética “quando dois sistemas distintos e separados, mas não opostos um ao outro, fundem-se em uma

totalidade nova, cujas propriedades os ultrapassam e até mesmo, às vezes, em muito”.

É por meio da ação do sujeito que organismo e meio se afetam mutuamente, influenciando o desenvolvimento ou condição um do outro, numa relação de troca.

Ao analisar o nascimento da inteligência na criança, Piaget constata a existência de uma estruturação mental progressiva subjacente às ações da criança.

(...) na medida exata dos progressos da inteligência, no sentido da diferenciação dos esquemas e de sua assimilação recíproca, o universo passa do egocentrismo integral e inconsciente dos primeiros tempos a uma solidificação e uma objetivação crescentes. Durante as primeiras fases, com efeito, a criança percebe as coisas à maneira de um solipsista que se ignorasse a si próprio como sujeito e somente conhecesse as suas próprias ações. Mas, à medida que se processa a coordenação dos seus instrumentos intelectuais, a criança descobre-se ao situar-se como objeto ativo entre os outros, num universo que lhe é exterior (PIAGET, 1975, p. 327-328).

Na interação entre organismo e meio, ocorrem mudanças estruturais internas que se estabelecem a partir das reações do sujeito mediante situações perturbadoras que o meio propicia. O processo que regula essa interação é denominado equilíbrio, fator que explica todo o mecanismo de adaptação do organismo ao meio. O processo de equilíbrio engloba dois outros indissociáveis: assimilação e acomodação. Assimilação refere-se à capacidade do sujeito de integrar o objeto à estrutura mental de que dispõe (dos seus esquemas assimiladores). Já, acomodação é uma atividade de modificar os esquemas de assimilação.

Piaget explica as interações entre o indivíduo e o meio mediante a assimilação e acomodação: “Em seu início, a assimilação é, essencialmente, a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou adquiridos.” (PIAGET, 1975, p. 326). Assimilação e acomodação, inicialmente desempenham funções opostas dado que “assimilação é conservadora e tende a submeter-se o meio à organização tal como ela é, ao passo que a acomodação é uma fonte de mudanças e sujeita o organismo às sucessivas imposições do meio” (PIAGET, 1975, p. 328).

Ao discorrer sobre o processo de construção da inteligência na criança, verifica a presença de um segundo momento, no qual a vida mental,

especificamente a inteligência, tem a função de coordenar a assimilação e a acomodação. Após a indiferenciação da acomodação dos processos assimiladores, pois ambos estão inclusos na interação entre organismo e meio, as exigências do objeto requerem novas acomodações, tal qual a própria coordenação entre os esquemas. Sendo assim, a acomodação começa a diferenciar-se da assimilação, tornando-se aquela complementar desta.

Essas estruturas não são pré-formadas, ao contrário, são construídas à medida das necessidades e das situações conflitivas, dependendo dos obstáculos a serem vencidos pelo sujeito, resistências essas provenientes do meio. Ressalta-se, porém, que não haverá acomodação, caso o sujeito se conforme com a resistência externa. Isso posto, é necessário que o indivíduo tenha oportunidade de agir sobre o meio a sua volta.

O sujeito nessa concepção é ativo e construtor, pois através de suas ações constrói suas categorias de pensamento e esquemas de ação, atribuindo-lhes significações. Garcia (2002, p. 78), ao discorrer sobre as formas primárias de interação na perspectiva construtivista, destaca que a significação de um objeto:

(...) está dada, nas etapas mais primitivas de construção do conhecimento, pelo “que se pode fazer com ele”, e isto resulta de sua assimilação a um esquema de ação. Por outro lado, a significação de uma ação está ligada às mudanças, às modificações ou às transformações procedentes de seu agir sobre objetos ou situações.

A importância do agir no processo de conhecimento se dá à medida que o sujeito formula suas próprias hipóteses, relacionando suas variadas ações e modificando-as para dar conta de compreender o objeto.

Em situações escolares, quando o aluno conquistar por si mesmo um certo saber possibilitará aumentar permanentemente a sua curiosidade “aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas próprias noções” (PIAGET, 1988, p.54). A diferença reside na atuação do sujeito sobre o objeto, quando o sujeito for solicitado a descobrir as noções, as correlações e assim recriá-las.

Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações (PIAGET, 2003, p. 15).

Quando o sujeito reconstrói suas próprias ações, estabelecendo conexões, ligações entre elas, pode-se dizer que está se construindo a significação do objeto.

Dizer que todo conhecimento supõe uma assimilação e consiste em conferir significações vem a ser, pois afinal de contas, afirmar que conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isto é verdade desde as condutas sensório-motoras elementares até as operações lógico-matemáticas superiores (PIAGET, 2003, p.17).

Para Becker (1994, p. 17), esse é o sentido de ser sujeito, histórico, portanto, cultural, social e político. Partindo desse pressuposto, meio e sujeito são indissociáveis.

Ainda na visão cognitiva, Pozo (2005, p. 21), ao discutir a aquisição de conhecimento e a lógica da mútua relação entre organismo e meio, discorre que nessa relação: “Não construímos somente os objetos, o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual o vemos. Construímos também a nós mesmos, enquanto sujeitos de conhecimento”.

A construção de novas formas de aprender, de mudar, de se adaptar está relacionada ao grau de exigência do ambiente, das demandas advindas do meio. Além disso, essas novas formas de aprender constituem-se em uma das vias essenciais para se ter acesso a esse mesmo conhecimento.

Das contribuições teóricas dos pesquisadores citados, deduz-se que é na relação do sujeito com o ambiente que ocorre a aprendizagem. A questão da interação professor-aluno, objeto de nosso estudo, passa por esse crivo, ou seja, a interação insere-se na relação de ambos com o meio ambiente.

Essas contribuições são relevantes para elucidar as dificuldades relativas ao processo de alfabetização, sobretudo, quando se procura entender os baixos índices de desempenho na aprendizagem da escrita.

Diante disso, faz-se necessário discorrer, no processo ensino e aprendizagem, sobre as concepções de leitura e escrita nas perspectivas tradicional e construtivista, pois os diferentes modos de se conceber a prática da leitura e da escrita embasam as práticas docentes, que por sua vez podem influenciar diretamente na atividade do aluno.

1.5- Concepções de leitura e escrita

Há formas diferenciadas de se abordarem a leitura e a escrita, tanto no meio acadêmico quanto no escolar. A compreensão que se tem desses saberes influencia a prática docente em sala de aula, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental.

De uma maneira geral, o assunto é abordado sob dois pontos de vista divergentes: um centrado nos aspectos metodológicos e na codificação e decodificação, condizente com a abordagem tradicional de alfabetização e o outro, centrado na representação dos sistemas de leitura e escrita, cujo enfoque pauta-se em concepções construtivistas

Dentre os adeptos do enfoque metodológico e da relação grafema e fonema, estão os defensores da alfabetização fônica. Esta postura encontra-se formulada de maneira contundente no relatório sobre alfabetização infantil: os novos caminhos. O relatório (BRASIL, 2003) discorre sobre os resultados de pesquisas realizadas em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos, os quais apontam para a eficiência do método fônico.

A proposta apresentada pelo relatório centra-se na aplicação do método fônico enfatizando que a “alfabetização reside na decodificação, portanto é essencial a escolha de métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar. Os métodos fônicos se mostram superiores aos demais” (BRASIL, 2003, p. 68).

Pautando-se nos baixíssimos desempenhos dos alunos brasileiros em leitura, o referido documento (BRASIL, 2003, p.118) aponta para alguns aspectos que colaboram para a permanência de tal situação. Um deles diz respeito à influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre as Secretarias de Educação, programas de formação de professores e das práticas de produção de materiais didáticos.

A filosofia explícita nos PCNs fundamenta suas orientações de ordens gerais e flexíveis, cabendo aos sistemas de ensino detalhar seus currículos e programas: “Conceitos claros são importantes porque condicionam programas de ensino, produção e escolha de material didático, formação e certificação de professores, avaliação e organização dos ciclos” (BRASIL, 2003, p. 140).

Diante do exposto, ressurgue a discussão sobre os métodos de alfabetização. Esse estudo, segundo Micotti (2007, p.17) pode auxiliar na compreensão do que se passa no ensino mediante a identificação das orientações teóricas diversas encontradas nas práticas pedagógicas.

Por meio do método fônico, cujo enfoque pauta-se na correspondência entre sons e letras, geralmente a alfabetização inicia-se com o estudo das vogais, posteriormente, a composição destas nas sílabas e, posteriormente, nas palavras.

Sabe-se que algumas modificações pedagógicas foram sendo incorporadas com o passar dos tempos na aplicação dos diferentes métodos. No entanto, ainda hoje, a prática de ensino da leitura e da escrita, a partir das letras, persiste.

Segundo Micotti (2007), alfabetizar é mais que reproduzir alguns procedimentos de ensino e envolve optar por diferentes modos de conceituar aspectos significativos da relação pedagógica. Nesse contexto, a leitura e a escrita é um processo inteligente de construção de conhecimentos iniciado na interação com o ambiente físico e social. Envolve a busca do significado do texto mediante a interferência de muitos fatores, como por exemplo, a intenção do leitor.

Os estudos de Ferreiro (2001, p. 12) também apontam que o processo de escrita não pode ser concebido apenas como traços ou marcas. Ao contrário, constitui-se um processo histórico de construção de um sistema de representação. A aprendizagem da escrita implica uma aquisição conceitual.

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas conseqüências para ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converge as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam dessa concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (contrastes sonoros no nível de significante). O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado destruimos o signo lingüístico. O pressuposto que existe por detrás destas práticas é quase que transparente: se não há dificuldade para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual (FERREIRO, 2001, p. 14-15).

Considerar a escrita somente como um registro gráfico das unidades sonoras restringe o processo de representação às relações e elementos já prontos, se resume em adquirir uma técnica. De maneira diferente, ao se conceber a escrita como um sistema de representação, sua aprendizagem relaciona-se à compreensão de seu processo de construção.

Para Jolibert (1994), ler não é fotografar ou memorizar formas das letras e sílabas para combiná-las e, depois, compreender o que está lendo. Entretanto, não se trata de desconsiderar a real importância de se trabalhar com as letras, sílabas e palavras, denominadas pela autora de microestruturas. Estas são devidamente exploradas e sistematizadas ao adentrar nos sete níveis de abordagem lingüística de um texto.

Na concepção da autora, o processo de desenvolvimento da escrita envolve a produção de textos e não somente o registro de letras, sílabas, palavras e pequenas frases.

A leitura é entendida como busca ativa do significado de um texto. Compreende-se que, em todo ato da leitura, a única meta do leitor é compreender um texto.

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados (muitos desses indícios possuem uma natureza diferente dos elementos do próprio texto no sentido restrito da palavra); (...) e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura (JOLIBERT, 1994, p. 15, v-1).

Diante dessa problemática, faz-se necessário pôr à frente o sentido que há na presença das crianças na escola e do seu aprendizado. Como proposta tem-se a Pedagogia por Projetos (JOLIBERT, 1994, p. 20), cujo pressuposto básico reside no fato de as crianças atuarem num meio em que elas também podem gerenciar.

Esse meio é essencial: estruturado e estruturante, deveria ser seu ponto de apoio, lugar de arraigamento, experimentação, realização, confronto, conflito, sucesso e preparação para a vida social...Lugar de construção do conjunto dos poderes sociais A vida cooperativa da sala de aula, e da escola, e a prioridade conferida à prática da elaboração e conduta de projetos explicitamente definidos juntos permitem, de uma maneira exemplar, que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades.

Desenvolver uma vida cooperativa, por meio de uma Pedagogia por Projetos², é efetuar uma escolha de educador. Uma opção que leve a classe a se organizar, escolher, implementar, regular, discutir, criticar, viver, engajar-se, responsabilizar-se, realizar, comentar e avaliar.

Tanto a leitura quanto a escrita são competências a serem construídas na interação do sujeito com o texto. Isso ocorre em maior potencialidade a partir de situações reais vividas em grupo mediante a cooperação, colaboração e gerenciamento de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Apesar do aspecto coletivo da proposta, o ato de ler e escrever é uma construção singular de cada sujeito, portanto envolve operações cognitivas. Ao se deparar com um texto, o sujeito utiliza suas expectativas em relação a ele, buscando respostas para essas expectativas. Por outro lado, o texto oferece ao leitor uma

² Ressalta-se que a idéia de projetos não é algo novo na abordagem pedagógica. Esse conceito foi cunhado por W. H. Kilpatrick em 1918. O autor, embasado na linha pragmática de Dewey, desenvolveu o método de projetos com a finalidade de que o aluno pudesse agir e realizar algo. A idéia de projetos também remonta ao que O Decroly (1871-1932) denominou de "Centros de interesse".

série de sinais, de indícios, de marcas e informações para a interpretação e construção do significado. É na interação do sujeito com as marcas lingüísticas do texto que ocorre essa construção. Diante desse fato, é um contra-senso reduzir essas marcas apenas às letras, sílabas ou palavras.

Capítulo II - A interação professor-aluno

A revisão bibliográfica realizada sobre a interação professor-aluno revela várias formas de abordar o assunto. São autores como Mello (1975), Kupfer (1982), Libâneo (1986), Mizukami (1986), Leite (1986), Gil (1990), Becker (1994), Bezerra (1989), Aquino (1996), Maciel (1996), Del Prette (1998), Simão (2000), Sacristán e Gómez (2000), Saravali (2005), Martinelli (2006), Tardif, Lessard (2007).

Mello (1975) destaca a importância da interação na pesquisa sobre o ensino, considerando que o desempenho do professor, juntamente com outras variáveis, experiência, formação profissional, personalidade, são fatores determinantes de mudanças comportamentais produzidas no aluno. Defende a validade da observação da interação em sala de aula, enfocando a competência do professor como metodologia de pesquisa e avaliação do ensino. Em histórico dos trabalhos sobre o tema, levanta os principais problemas conceituais e metodológicos que os estudiosos da interação professor-aluno enfrentam.

Ressalta a intensificação das pesquisas mediante observação do comportamento em sala de aula, a partir da década de 1950, que trouxeram como inovação a utilização de instrumentos agrupados em categorias para a observação do comportamento em sala de aula.

Entre os principais problemas conceituais e metodológicos enfrentados pelos estudiosos do tema, os de ordem conceitual estão em se medir ou observar, a fim de garantir a confiabilidade dos dados, ou seja, a operacionalização dos objetivos que possibilite a construção de instrumentos de medida. Outro problema refere-se aos critérios para o julgamento da competência do professor; esse julgamento depende da explicitação dos objetivos de ensino considerados na avaliação do professor, condizentes com uma determinada teoria de ensino e aprendizagem. Nessas pesquisas, há a preocupação com as “relações entre as características e os atos dos professores e seus efeitos sobre os resultados educacionais do ensino em sala de aula” (MELLO, p. 20). Já os problemas metodológicos, apontados como os mais fáceis de resolver, referem-se, principalmente, à questão da objetividade e fidedignidade dessas observações.

De acordo com a autora, os resultados de estudos que investigaram as relações causais entre as interações e as mudanças de comportamento dos alunos ainda são raros e inconsistentes. Provavelmente devido também à ausência de pressupostos teóricos. Apesar disso:

como técnica de avaliação e de pesquisa, a observação da interação em sala de aula apresenta a vantagem de permitir a obtenção de dados mais seguros sobre as variáveis processuais do ensino, possibilitando verificar a importância relativa dessas variáveis na produção dos efeitos educacionais desejados. E, dada a natureza do ensino como situação de influência interpessoal, é de se supor que essa importância seja grande” (MELLO, 1975, p. 26).

Sacristán e Gómez (2000, p. 70-71) vêm de outro modo esse assunto. Entendem que o estudo do processo de ensino e aprendizagem, limitado às relações estabelecidas entre o comportamento observável do professor quando ensina e o rendimento acadêmico do aluno, restringe a análise da prática educativa às condutas observáveis. Essa maneira de abordar a interação segue o modelo denominado de processo-produto desenvolvido desde os anos 40 até os anos 70 do século XX.

Nesse modelo, o significado dos processos reais de interação se perde, pois não se pode conceber que apenas o professor influencie os alunos. As reações destes às iniciativas dos docentes também incidem no comportamento futuro do professor.

Além disso, os comportamentos humanos dependem da situação e do contexto em que se produzem. Para entendê-los e interpretá-los, é preciso conhecer as determinações deste contexto: “Assim sendo, condutas docentes que parecem induzir um tipo de comportamento discente num grupo de aula concreto podem provocar comportamentos bem diferentes em outro grupo de alunos/as em circunstâncias e momentos distintos” (SACRISTÁN ; GÓMEZ, 2000, p. 72).

Em meio às inconsistências das investigações no âmbito do modelo processo-produto surgem, dentre outros, os modelos chamados mediacionais, cujo foco incorpora a variável mediadora do aluno e do professor “como principais responsáveis pelos efeitos reais da vida na aula”. Esse modelo subdivide-se em duas correntes de investigação: a que se centra na análise dos processos mentais do professor em atividades relacionadas à sua prática, e a que se foca nos

processos mentais e afetivos do aluno quando participa de atividades de aprendizagem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 73).

Similaridades quanto à classificação sobre as relações professor-aluno foram encontradas por Gil (1990, p. 2-16) em revisão dos diferentes estudos sobre o tema. A autora verifica dois grandes grupos de trabalho. O primeiro deles é composto por pesquisas que focalizam a competência, a formação ou as características do modo de ensinar do professor, pressupondo uma influência destas sobre o desempenho dos alunos, como já observado por Mello (1975). Já o segundo grupo, embora constituído por trabalhos que se centram no tema da interação professor-aluno, termo caracterizado pela reciprocidade de influências entre professor e aluno, acabou por enfatizar a influência do professor sobre o aluno. Em decorrência das críticas de que foram alvos, passaram a priorizar a interferência do aluno sobre o professor.

Diante dessas constatações, a pesquisa de Gil identifica relações entre o desempenho de uma professora e o desempenho dos alunos, tentando estabelecer o tipo de controle que caracteriza a influência do desempenho do professor sobre o dos alunos e vice-versa.

Aquino (1996, p. 18-33) também faz ressalvas às formas de se abordar o tema, pois nos diferentes enfoques dados nas pesquisas há uma clara evidência da influência do professor no desempenho dos alunos e pouca relevância na influência do aluno na conduta do professor. Diante disso, realiza uma leitura institucional da relação professor-aluno e classifica os textos pesquisados em três grandes enfoques, quais sejam: político-filosófico, psicológico-interacionista e psicanalítico.

De acordo com o enfoque político-filosófico, a relação professor-aluno é delimitada pela conduta docente, que por sua vez é determinada pela concepção político-filosófica que o professor possui sobre o seu trabalho. Já o enfoque psicológico-interacionista discute o tema da relação-professor aluno sob o prisma do conceito de interação. Para os adeptos deste enfoque, tanto os alunos quanto os professores portam saberes que interagem, afetam e influenciam uns aos outros, mas “o que continua delimitando o papel do professor é a ação/atividade, e do aluno, a reação/passividade” (AQUINO, 1996, pg. 32).

Segundo o enfoque psicanalítico, os sujeitos envolvidos, de uma maneira geral, se relacionam inconscientemente, e o enfoque da relação é delegado à transferência inconsciente do aluno. Esta abordagem é encontrada nos estudos de Kupfer (1982), no qual as relações professor-aluno são fundamentadas em formulações freudianas. Segundo a autora, no plano psicanalítico, a relação é entendida em termos intersubjetivos, não em termos interacionistas como acontece no plano psicológico. No interacionismo, os indivíduos interagem, ou seja, fazem trocas entre si e se influenciam mutuamente. No enfoque intersubjetivo, as entidades não preexistem ao processo de inter-relação, mas se constituem como entidades neste processo. Mediante conceitos como ideal-do-ego, identificação, transferência e desejo, considerados importantes para entender alguns aspectos da relação pedagógica, articula-se a idéia de que toda relação pedagógica se estrutura sobre uma relação de poder. Discute a aplicação da psicanálise, destacando que a mesma poderia atuar somente numa instituição aberta e flexível à própria contestação, lugar que ainda está para ser criado. De acordo com Kupfer, ainda que estejamos longe dessa concretização, há possibilidades de implementá-la, a partir de práticas educativas :

onde para o aluno haja a oportunidade de daí emergir como sujeito pensante, não com um escravo do discurso do mestre. Alunos assim educados terão, provavelmente, melhores condições para lutar por um mundo novo-individualmente mais aberto, socialmente mais justo (KUPFER, 1982. p. 74).

Nota-se nesses dizeres a preocupação com a emancipação do sujeito pensante como condição indispensável para supostas transformações das relações individuais e sociais.

Libâneo (1986), com base nos condicionantes sociopolíticos, aborda entre outros aspectos da prática educativa o tema da interação professor-aluno, como já mencionados no corpo do trabalho. Em Mizukami (1986), a relação professor-aluno constitui um dos conceitos utilizados para análise das diferentes abordagens pedagógicas, também já descritas na presente pesquisa.

Ao antever, na década de 1950, o conceito de profecia auto-realizadora, trabalhado na década de 1960 por Rosenthal e Jacobson, Leite (1986, p. 237) discute a relação professor-aluno. Com base nas relações interpessoais discorre sobre a importância de se trabalharem as interações interpessoais na formação de

professores. Concebe a educação como processo de formação por meio dessas relações e também como processo de preparação para as relações interpessoais:

deve-se saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais, e as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros

Nesse processo, a percepção que o professor tem de seus alunos pode tanto estimular uma auto-identificação positiva, quanto negativa nos educandos. O professor precisa buscar em cada aluno qualidades positivas que possam provocar o seu desenvolvimento. Para tanto, o docente necessita ter autoconhecimento de maneira a perceber suas preferências por alguns alunos, assim como o seu comportamento diante dos alunos, caso contrário não compreenderá as reações dos alunos à sua pessoa ou às suas aulas.

Além disso, precisa conhecer o sentido do comportamento dos outros. Se o professor compreende que a manifestação do aluno pode resultar da

situação desagradável ou frustradora em que está sendo colocado, será capaz de modificar o seu comportamento através de uma transformação na situação, e não com uma pregação moral de nenhum sentido para a criança ou o adolescente (LEITE, 1986, p. 255)

A pesquisa de Del Prette et al. (1998, p.592) analisa as habilidades sociais de um professor em estruturar interações sociais educativas com e entre os alunos, antes e depois de sua participação em um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional. Discorre que, na literatura nacional, são pouquíssimos os relatos de intervenções voltadas especificamente para “as habilidades interpessoais do professor associadas à implementação das interações educativas em sala de aula”.

Nas práticas tradicionais de ensino, as interações se dão quase exclusivamente entre o professor e a classe e em menor frequência entre professor e alunos específicos. O estudo indica mudanças no desempenho da professora e sugere a potencialidade do procedimento de análise para a avaliação da efetividade desse tipo de intervenção.

Simão (2000) busca analisar, mediante diálogo professora-aluna, como as ações verbais comunicativas podem operar cognitivamente na instauração do

desequilíbrio e na co-regulação das interações em uma situação de aprendizagem. Fundamentada no conceito de ação comunicativa de Habermas, parte do pressuposto de que analisando a ação comunicativa de uma pessoa, pode-se, por meio de seu conteúdo, identificar os tipos de relação eu-mundo que ela estabelece. Considera-se, também, o papel desempenhado pelo outro na dinâmica da ação educativa. Por fim, descreve as ações comunicativas que criaram condições para reestruturação do campo semântico nos atores e para emergência de novos conhecimentos.

Martinelli (2006) aborda a relação professor-aluno, ao tratar da situação de fracasso escolar. Discorre sobre a influência das interações interpessoais nos processos afetivo e cognitivo, assim como suas conseqüências para o desempenho acadêmico das crianças e dos adolescentes. Alerta para os cuidados que se deve ter ao se relacionar a situação de fracasso com a inteligência do aluno, pois, apesar dessa relação ainda não ter sido resolvida e compreendida em profundidade, freqüentemente é estabelecida por muitos professores.

Ao creditarmos nossos sucessos e fracassos a fatores internos e incontroláveis, vê-se dificultada a possibilidade de agir sobre eles. Assim, ao acreditar na incapacidade de outros, também modificamos as relações de interações que se estabelecem com eles. Dessa forma, o professor que tem a função de ensinar, ao ser crédulo da incapacidade intelectual do aluno, lhe dispensa menos atenção, interage menos e até mesmo desiste de ajudá-lo em seu progresso escolar. (MARTINELLI, 2006, p. 46).

Dessa forma, as expectativas dos professores em relação aos alunos influenciam na percepção desses alunos sobre suas capacidades e competências.

Nesse contexto, crianças que, desde cedo, já evidenciam situações de fracasso escolar e percebem os julgamentos dos professores e colegas em relação à sua aprendizagem tendem a formar uma imagem negativa de si mesmo.

Saravali (2005) discorre sobre isso ao tratar das dificuldades de aprendizagem e as interações sociais apresentadas em sala de aula. Investiga as preferências dos membros do grupo em relação a diferentes critérios. Para tanto, baseia-se na sociometria criada por Moreno, utilizando-se do teste sociométrico.

Tardif e Lessard (2007, p. 276) estudam a docência como uma forma de trabalho interativo privilegiando três dimensões solidárias: a atividade, o *status*,

entendido como identidade e a experiência. O fato de a docência ser vista como um trabalho e a escola como organização de trabalho tem sido esquecido pela pesquisa em educação. Considerando esses dois fatores, interrogações surgem sobre “as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com seres humanos”.

Nesse contexto, as relações dos professores com os alunos se desdobram em diversas modalidades “indo de relações afetivas a relações de poder, passando por toda sorte de atitudes humanas: alegria, tristeza, dificuldade, dilemas morais, vontade de controle, engajamento pessoal, conflito e colaboração, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 279).

No levantamento bibliográfico, é possível identificar outras investigações sobre o tema. No entanto, as relacionadas ao processo de alfabetização são poucas. O estudo de Maciel (1996, p. 40) identifica, descreve e analisa as atividades didáticas envolvendo leitura e escrita, assim como os processos de co-construção que se estabelecem na relação entre uma professora e uma criança em situação de ensino e aprendizagem (individual). O trabalho visa a contribuir para o desenvolvimento da investigação dos processos co-constitutivos da leitura e da escrita.

Segundo a autora (MACIEL, 1996, p. 26), o co-constitutivismo parte do ponto de vista sociogenético, uma abordagem do desenvolvimento humano na qual se tem como pressuposto que todo processo psicológico humano é social por natureza. Vincula-se a isso o papel da pessoa ativa que constrói seu mundo psicológico em constante relação com o mundo externo. A pesquisa envereda para uma abordagem alternativa frente aos modelos construtivistas e cognitivistas, por avaliar a autora que estes não consideram a mediação social nos processos de desenvolvimento humano. Apesar disso, a abordagem tem como uma de suas bases a teoria da equilíbrio e a idéia de estruturas dinâmicas desenvolvidas por Piaget. Além de Piaget, Vygotsky e Wallon são apontados como autores cujas teorias contribuem ao co-constitutivismo.

Bezerra (1989 p. 409), fundamentando-se também nos trabalhos desses autores, discute o papel da interação sujeito/ambiente na construção da aquisição de leitura e escrita. Focaliza, sob diferentes pontos de vista, aspectos diversos do insucesso da escrita alfabética por parte de alunos de uma escola da rede pública.

Além disso, busca entender por que é tão difícil para os professores o contato com os alunos que apresentam níveis mais elementares de concepção de escrita, pois os professores se aproximam mais das crianças com padrões culturais mais semelhantes. E ainda os alunos de níveis mais elementares da concepção da escrita são excluídos de quase todas as atividades de comunicação e expressão.

As atividades propostas para essas crianças eram exercícios de coordenação motora, tarefas de discriminação visual, cópia do nome, de letras de sílabas e de algumas palavras formadas de sílabas simples.

A autora conclui que é preciso haver compromisso social e moral para a construção do saber e entender a si e ao outro como sujeito.

Micotti (2002, p.200), investigando em que consistem as interações realizadas por crianças com desempenhos diversos na escrita, conclui que as crianças com dificuldades agem de modo compatível com a representação que manifestam de seu próprio desempenho. O insucesso na alfabetização pode ser atribuído à falta de atividades que solicitem e orientem a interação da criança com a escrita, além das realizadas em sala de aula que privilegiam o processo seqüencial de tratamento das informações. Neste, os dados são focalizados um a um, de acordo com a sua seqüência. Na leitura, esse processo envolve a decodificação fonográfica e o reconhecimento visual direto, como pressuposto para a compreensão.

Tal como foi demonstrado, várias são as abordagens sobre o tema da interação professor-aluno. No entanto, poucas são as contribuições enfocando a temática no processo de alfabetização.

Capítulo III - A pesquisa

3.1- Metodologia

Este trabalho, de natureza qualitativa, além de envolver a pesquisa bibliográfica sobre o tema da interação professor-aluno, abordando estudos sobre: ensino e aprendizagem, alfabetização e ação docente, abrange observação das interações professor-aluno em sala de aula e entrevistas com os professores.

As observações focaram, durante as atividades de escrita, as atitudes e orientações docentes dadas aos alunos considerados como os que apresentavam mais facilidade e mais dificuldade na aprendizagem da escrita e as manifestações discentes com relação a essas ações. As observações buscam descrever e comparar as situações de interação entre professor e alunos considerados por ele como os que apresentam mais facilidade e os que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da escrita. Ressalta-se que a intencionalidade não é a de minimizar, desconsiderar ou negligenciar a importância das interações que se estabelecem entre os alunos na construção do conhecimento, nem a de centrar-se em possíveis repercussões das diferentes interações nos processos cognitivos implícitos no ensino e no aprendizado.

Nas entrevistas, foi utilizado um breve roteiro com os tópicos gerais a serem abrangidos na pesquisa, garantindo que os questionamentos fossem expostos a todos os participantes. As entrevistas, neste trabalho, tiveram a intenção de obter informações sobre as visões dos professores com relação a alguns aspectos relacionados à atividade docente, no que diz respeito ao trabalho com a escrita, e as interações que se manifestam em sala.

3.1.1- Procedimento metodológico

Tendo por base os objetivos levantados inicialmente, realizou-se uma pesquisa-piloto em duas salas de aula (1ª e 2ª séries) de uma escola do município de Rio Claro. Este estudo indicou que muitos dos problemas identificados na 1ª série repetiram-se na 2ª série. Em virtude disso, optou-se por realizar a pesquisa somente em salas de 1ª série, pois é quando as diferenças começam a se manifestar.

A partir dessa constatação, decidiu-se realizar a pesquisa no município de Limeira, a partir do segundo semestre letivo de 2006. Para tanto, realizou-se o levantamento do total de 36 unidades escolares existentes na cidade³, denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), contabilizando 121 salas de aula de 1ª série. Desse *quantum*, decidiu-se trabalhar com as classes do período matutino, oferecidas em 26 unidades escolares.

Inicialmente pretendia-se sortear aleatoriamente as classes a serem pesquisadas, de maneira a atingir uma porcentagem superior a 10% do total de salas, em virtude da possibilidade de se generalizarem os dados obtidos. Mas, ao contatar a direção das escolas, a maioria colocou como condição de aceite a prerrogativa de indicar as classes a serem observadas, alegando serem as melhores ou em função da receptividade das professoras diante da pesquisa. Em virtude disso, a pesquisa ao invés de sortear as classes, sorteou, por meio da tabela de números randômicos de Fisher e Yates (1957), as escolas.

Sendo assim, dez (10) escolas foram sorteadas. Mas três diretoras se recusaram a participar do trabalho, alegando motivos diversos. Diante desse impedimento, retomou-se o sorteio aleatório no ponto em que havia se encerrado, a fim de sortear outras três (3) escolas que aceitassem a pesquisa, dando assim, seqüência ao trabalho. Após as unidades de ensino aceitarem a solicitação de pesquisa, sorteou-se a seqüência dos seis (6) encontros de observação que seriam realizados em cada sala, totalizando 60 encontros de observação.

Tanto aos diretores quanto aos professores foram assegurados o total anonimato das informações obtidas, tal qual reza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, o qual foi discutido, explicado e aceito por todas as professoras.

Ao iniciar o trabalho de observação nas salas, solicitou-se a cada professor a indicação de cinco alunos que apresentassem mais facilidade e cinco que apresentassem mais dificuldade nas atividades de escrita. As observações em sala de aula ocorreram após essas indicações e tiveram duração diária de aproximadamente 4 horas em cada encontro, totalizando 24 horas em cada sala de

³ Salienta-se que as escolas rurais existentes no município foram excluídas da pesquisa.

aula e 240 horas nas 10 classes. Após o término das observações, realizaram-se as entrevistas com os professores das respectivas classes.

3.2 - Resultados

3.2.1- Caracterização das unidades escolares

Decidiu-se classificar as escolas pesquisadas, segundo a conformidade: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. Dentre essas, três (3), A, B, E, localizam-se na região central de Limeira. Apenas uma escola (F) localiza-se num bairro de classe média alta, afastado da região central da cidade, e seis (6) localizam-se em bairros periféricos cuja comunidade tem como característica principal a baixa situação socio-econômica.

Na escola A, apesar de localizada na região central, a maioria de seus usuários é proveniente de bairros periféricos e carentes. Poucos alunos moram perto da escola. A explicação obtida para esse fato reside na busca dos moradores do centro por instituições de ensino particular. Segundo a professora entrevistada, essa situação contribui para o baixo desempenho apresentado pelos alunos, referente aos conteúdos escolares. Situação similar configurou-se na instituição escolar E.

Dentre as escolas centrais, apenas a instituição B caracteriza-se de maneira distinta, uma vez que, apesar de acolher alunos de diferentes localidades, a maioria de seus alunos mora próximo da escola.

A escola F, apesar de localizada num bairro de classe média alta, recebe os alunos tanto das proximidades como de bairros distantes. Segundo conversas informais com a direção, não há problemas significativos com relação ao desempenho dos alunos. A escola atende em geral à classe média e baixa e apresenta grande procura por parte dos pais e professores.

Dentre as escolas localizadas na periferia da cidade que se inserem em comunidades carentes (C, D, G, H, I e J), apenas na escola H não houve lamentações formais de envolvimento dos familiares e parentes dos alunos com drogas e entorpecentes. Já as demais, além desse problema, há outros, tais como: alto índice de desemprego e detenção dos familiares. Essas seis (6) escolas caracterizam-se, principalmente, pelo baixo desempenho apresentado pelos alunos

com relação aos conteúdos escolares, segundo informações obtidas com as professoras das classes.

3.2.2 - Caracterização dos professores, participantes da pesquisa

A presente investigação conta com a participação de dez (10) professores de 1ª série de escolas diferentes. Todos do sexo feminino. Ressalta-se que, no intento de facilitar a identificação das docentes com os respectivos estabelecimentos escolares, elas são designadas como: A', B', C', D', E', F', G', H', I', J'.

Todas as participantes são licenciadas em Pedagogia, duas (2) delas (A', D') obtiveram esse título através do Programa de Educação Continuada PEC – UNESP. Além do título de pedagoga, a professora (I') é a única docente que possui outro curso de 3º grau bacharelado em ciências sociais.

Sete (7) das dez (10) professoras (A', B', C', D', E', F', I') cursaram, no 2º grau, o curso de formação para o magistério.

Do total de professoras, sete (7): (B', C', E', F', G', H', J') possuem pós-graduação *lato sensu*. Dentre essas, uma (1) professora (J') tem especialização em alfabetização, duas (2) professoras (C', E') cursaram pós-graduação em psicopedagogia, três (3), em gestão escolar: (B', F', G') e uma (1) professora cursou em psicopedagogia e gestão escolar (H').

Dentre as participantes, nove (9) (A', B', C', D', E', F', H', I', J') atuam no magistério há mais de 10 anos; somente uma (1) (G') leciona há 6 anos.

Das 10 (dez) professoras, somente quatro (4): (A', B', C', F') atuam na 1ª série há mais de 10 anos. As demais (D', E', G', H', I', J') possuem de 1 a 4 anos de experiência com a 1ª série .

3.3 - Resultados das observações em sala de aula

Com a finalidade de facilitar a leitura do trabalho, indicaram-se na tabela a seguir as denominações utilizadas para designar as crianças observadas.

Tabela 1- Nomenclatura utilizada para os diferentes grupos de alunos

Categorização feita pelo docente	Nomenclatura
Alunos com dificuldade na escrita	Cr(D)
Alunos com facilidade na escrita	Cr(F)
Demais alunos	Cr(N)

Um primeiro aspecto a se destacar, como resultado da pesquisa, é o de que, na maioria dos encontros, houve manifestações divergentes de interação do professor com os diferentes grupos de alunos nas atividades de escrita. Nessas, a maioria dos professores pesquisados A', C', D', E', H', I', G' interagiu com os alunos que aparentemente acompanhavam o procedimento adotado em sala de aula. Esses procedimentos consistiam, na maioria das vezes, em fazer perguntas à classe e registrar as respostas na lousa do que havia sido perguntado. Muitas vezes a professora registrava na lousa a resposta, antes mesmo de ser respondida pelos alunos.

Prevaleciam as interações entre as docentes e o contingente de alunos indicados como os que apresentavam mais facilidade Cr(F) e com parte dos alunos não classificados pela docente, entre os que apresentam mais facilidade ou dificuldade nas atividades de escrita Cr(N).

No predomínio das interações entre as docentes e as Cr(F) observadas durante os encontros, notou-se, quase sempre, que estas ficavam delimitadas pela ação docente, a qual procurava indicar, dirigir, direcionar as respostas dos alunos. Embora essas formas de interações ocorressem durante as atividades de escrita propostas pelas professoras, há que se destacar que, na maioria das vezes, a participação dos alunos permanecia na oralidade.

Diante dessas interações com os alunos Cr(F) e com Cr(N), os alunos, categorizados pelas professoras como expressão de mais dificuldade na escrita Cr(D), mantiveram-se envolvidos em situações distantes das atividades propostas pela professora. Exceção feita à classe da professora J', pois, na maioria das observações, averiguou-se a participação das Cr(D) durante as aulas. Já nas salas das professoras B', G', H' e F', algumas situações de participação desses alunos foram observadas, embora, na maioria dos encontros realizados nessas classes, isso não acontecesse.

Dentre as manifestações discentes observadas nas dez classes, as mais recorrentes foram: manuseio de pertences e objetos alheios e em segundo lugar a apatia e indiferença dos alunos em relação às atividades de escrita.

Nas respostas dadas pelas crianças, consideradas como as que apresentavam mais dificuldade na aprendizagem da escrita, distinguem-se três categorias mais freqüentes. Uma destas inclui as respostas que desconsideravam as manifestações dos alunos com dificuldade na escrita, uma vez que a docente prosseguia com a aula, interagindo com os demais alunos que acompanhavam o seu procedimento didático. Esta manifestação predominava nas salas das professoras A', D', E', I' e G'. Sendo que esta última, em algumas situações, também aliava tentativas de diálogo com os alunos dispersos.

Outra categoria de manifestação docente, também observada com freqüência durante a pesquisa, refere-se à solicitação de atenção mediante repreensões aos alunos que se envolviam em atividades diferentes da proposta. Essas manifestações predominaram nas aulas das professoras (C' e H'). Já a terceira categoria compõe-se de solicitações de participação desses alunos nas atividades mediante diálogo com estes (B', J' e F').

Observou-se, nos casos das professoras (B', J' e F'), uma interação positiva com as Cr(D) no trato com a escrita, por meio do diálogo e atitudes que favoreciam a auto-estima. Paralelamente a isso, notou-se que as interações entre o grupo de alunos fluíam de maneira mais harmoniosa. Já no caso específico da professora G', embora sua atenção e condutas de diálogo com as Cr(D) fossem menos freqüentes, averiguaram-se algumas interações positivas entre alunos. Já o mesmo não foi observado nas classes das demais professoras (A', C', D', E', H', I). Diante disso, pode-se inferir que as condutas dessas professoras com as Cr(D) acabavam por

influenciar as manifestações entre os alunos de maneira a refletir negativamente nas interações entre os pares.

Após 6 (seis) encontros de observação, realizados em cada sala de aula, identificaram-se algumas recorrências nas condutas dos professores e dos alunos. Por meio destas, traçaram-se alguns padrões de interação professor-aluno que se relata a seguir.

Professora A' (26 anos de magistério-18 anos lecionando na 1ª série)

Apesar do aceite da professora A' em participar da pesquisa, notaram-se indícios de constrangimento ou talvez insegurança diante da presença da pesquisadora nas aulas. Contudo, as observações se realizaram sem queixas, ou reclamações expressas. Estas se manifestaram apenas no momento das entrevistas, para que não fossem gravadas.

Dos dados de observação, obteve-se que as interações dessa professora aconteciam, na maioria das vezes, com as Cr(F) e com as Cr(N) que acompanhavam, copiando, sem dificuldades aparentes, os registros da lousa. A docente escrevia as respostas que solicitava dos alunos em concomitância com as perguntas que fazia (escrita de frases, palavras, e questões de interpretação), ou seja, mediante perguntas e respostas esses alunos participavam oralmente das aulas. As orientações eram dadas à turma, não se observando orientações individuais ou diferenciadas. Enquanto isso, os alunos com dificuldade se envolviam em outros afazeres. Vejamos um exemplo das interações desta professora com seus alunos:

A professora entregou um xerox da historinha: Gotinha Plim, Plim, comentando que era um pouco extensa e, logo em seguida, foi registrando na lousa o que dizia sobre a história: - *Quem escreveu foi Geresa Gomes Pinto. - O título é Gotinha Plim, Plim.- Vamos fazer juntos para não se perder.* Enquanto isso, um menino não categorizado por ela, lia bem baixinho a historinha. A professora: - *Oh! Falou o nome da criança (cr N)? Lê com os olhos e pára de murmurar!* Uma menina com dificuldade foi até a professora e falou algo baixinho. Prof:- *Ah! (falou o nome da cr D) temos que ver o que acontece com você, um dia tem ânsia, outro dor de cabeça, hoje dor de estômago. Continuou escrevendo na lousa e pedindo para ninguém ficar atrasado.* A menina voltou para a sua carteira e ficou chupando as hastes dos óculos, às vezes olhava para os lados, às vezes para o caderno. As outras crianças com dificuldade também se dispersavam: conversando, mexendo com os pertences, cantando baixinho, chutando a canela do colega. A professora lia as questões e as respondia oralmente registrando-as na lousa. As crianças

conversavam bastante. Uma cr(N) já respondia as questões de antemão, sem a professora perguntar. *-Ih! Isso eu já sei!. Prof: - Eu acho que quer vir dar aula aqui, não? (Falou em tom um pouco mais alterado).* Uma criança não categorizada pela professora perguntou: *Oh! Professora tem rosa roxa?* Levou a sua atividade até a professora. *Prof:- Eu já não falei que é vermelho. Não é o número 3 professora, é o de baixo.* (referindo-se ao item do exercício de interpretação). Professora:- *Oh! Mania de antecipar, não chegamos aí ainda!* .*Eu não sei se existe roxo. Você já viu?* A menina voltou para a carteira e comentou baixinho com a colega: *- Na novela tem rosa roxa!* *Prof:- No exercício seguinte está dizendo para escrever as cores da rosa que você conhece, tem rosa azul? Eu nunca vi, você já viu? A menina se levantou e falou:- não é azul é roxa.* *Teimosinha, vai para a sua mesa, vai!* (Registro de observação da sala da professora A', grifos meus).

Esse trecho de observação exemplifica interações bastante observadas durante os encontros. Nesse episódio, a professora conduz os alunos de maneira que os mesmos a acompanhem na realização das tarefas, ou seja, que façam junto com ela. A conduta da professora indica que ela é o centro do ensino e das interações que estabelecem com os alunos, tendo em vista o controle da situação. Apesar dessa postura, observam-se algumas manifestações discentes relativas à formulação de hipóteses, contrárias ao tratamento indicado pela professora, contudo são reprimidas pela docente.

Além disso, o registro acima exemplifica a interação que a professora estabelece com as Cr(D), destacando-se o não-atendimento do que foi solicitado pelas crianças, no que diz respeito às orientações e ajuda. Pressupõe-se que essas manifestações possam influenciar as interações entre os alunos na medida em que a convivência com tratamentos pouco adequados possa se tornar exemplos de condutas a serem seguidas. Vejamos um trecho de interação grupal.

Dois alunos sentados próximos ao meu lado conversavam enquanto a professora lia o texto: *“O pescador de estrelas”*:*Cr(N)- O que você escreveu?* *Outra cr(N): -Não sei, eu não sei ler ainda, a minha mãe vai me ensinar.* *Cr(N): - Você não vai ganhar a atividade da musiquinha, viu?* *Cr(N):- Vou sim, eu vou esperar a professora colocar na lousa e daí eu escrevo.* (Registro de observação realizada na sala da professora A').

Esse trecho de registro mostra na interação das Cr(D) um teor punitivo, um exemplo de sanção que se aplica a quem não cumpre as obrigações “recompensa (musiquinha) para quem faz e aplicação de uma pena para quem não faz” Além

disso, o diálogo em questão nos oferece subsídios para supor que o aluno que não sabe ler e nem escrever convencionalmente utiliza-se de estratégias para sair da situação a que é submetido.

Professora B' (17 anos de magistério-14 anos lecionando na 1ª série)

A interação desta professora com os alunos possivelmente tenha contribuído para a inserção destes na escrita, pois sempre se colocava atenta a todos. Além das perguntas feitas para a sala, a docente, com certa freqüência, formulava perguntas aos alunos individualmente, incluindo as Cr(D). No entanto, na maioria das vezes, expunha verbalmente as explicações e as registrava na lousa, sem oportunizar ação do aluno na atividade. Apesar de as observações realizadas nessa sala também apontarem para o trabalho com a correspondência entre som e grafia das sílabas, palavras e pequenas frases, notou-se a interação da professora com todos os alunos no trato com a escrita.

A professora B' entregou uma folha mimeografada contendo um exercício de autoditado (figuras para escrever o nome) e contagem de sílabas. Cr(D):- *Como escreve melancia?* A professora foi até sua carteira e ditou as letras. Cr(N):- *Professora, melancia é com c ou com s.* A professora escreveu na lousa e foi andando pelas carteiras pedindo para que as crianças lessem pausadamente seus escritos e contassem quantas vezes abriam a boca. Prof:-*Classe, como eu escrevo cenoura? Eu não falo cenoura, não tem o u quando eu falo. Então não é cenora. Presta atenção no som da melancia. Tem gente que está colocando assim* (escreveu na lousa melãocia). *Eu não falo melãocia.* Andando pelas carteiras insistia com os alunos que não faziam- 4crs (D) e 6 cr (N):-*Como fala essa figura aqui? Como escreve? Vai, escreve como sabe? Lê, o que é silta? É cinta. O que está errado? Vamos fazer a correção na lousa.* Ela mesma escreveu as palavras. Num outro dia a docente distribuiu um caça-palavras, fez a chamada e depois foi até as carteiras das crianças, pedindo para falar as palavras encontradas, parou na carteira do aluno sentado na minha frente (Cr D). Prof:- *Falou o nome da (CrD) o que você já achou? O menino nada respondeu.* Prof:- *Vamos procurar a palavra aranha, começa com que letra?* Cr:- *Com A.* Prof:- *-Então coloca, aqui embaixo- e depois?.* O garoto escreveu: ALIA. Prof:-*Tá, lê pra mim com o dedinho.* O menino leu baixinho aãha. Prof:- *Olha pra minha boquinha A-RA-NHA, repete!* Cr:-*A-Ã-NHA.* Prof:-*Qual letrinha está faltando? Pensa um pouquinho, eu já volto.* A professora tinha o mesmo procedimento com os demais alunos. Enquanto isso, o amigo do lado ajudou a Cr(D) a escrever aranha. A professora retornou e pediu para ele escrever asa, o garoto escreveu ALAUUA. Prof:- *Lê pra mim, com o dedinho! Apontou para a letra A falando seu*

som, escorregando o dedo nas demais letras parando na última letra, falou SA.

Professora C' (18 anos de magistério-14 anos lecionando na 1ª série)

As interações desta professora muito se assemelharam com as da professora A' no que diz respeito à exposição das informações, pois esta conduzia os alunos na resposta correta, registrando-as logo após terem sido expostas para a classe. Nessas ocasiões, somente as Cr(F) respondiam, as demais permaneciam dispersas e envolvidas em outras atividades. Frequentemente, a professora repreendia os alunos dispersos e quietos para que fizessem o que havia sido solicitado. Nesses momentos, sua atenção se voltava a essas crianças.

Enquanto a professora registrava o cabeçalho, o roteiro e as lições na lousa, as crianças se dispersavam: Cr(N) brincando com batuque, quase inaudível; Cr(D) brincando com boneca em baixo da carteira e conversado baixinho. Cr(D) passando o lápis na testa. Cr (N) engatinhava no fundo da sala. Cr(D) brincava com a blusa escondendo suas pernas embaixo dela. Nesse instante, a Profa. virou-se foi até a carteira do garoto, num semblante ríspido, guardou sua blusa, sem dizer nada. Dois outros alunos com dificuldade estavam debruçados sobre a carteira e assim ficaram até a professora terminar as anotações no quadro. Um desses alunos considerados com dificuldade pela professora sabia ler e escrever. No entanto, não fazia nada (Profa. comentou nesse momento de observação que o aluno havia nascido na penitenciária). Profa. - *Agora vamos escrever uma lista de coisas que lembram escola.* Solicitou para que cada criança falasse um item da lista, chamando pela seqüência das fileiras. Perguntou a uma Cr (D), que respondeu borracha. Prof:- *Como escreve borracha então?* (esperou alguns segundos, e a criança não se manifestou). Prosseguiu perguntando em tom alto e bravo:- *BO, BO como escreve?* Registrou em seguida a sílaba na lousa. *E agora, RA (com som forte) e CHA.* Em concomitância com as pronúncias das sílabas, os registros eram feitos pela professora. A Cr(D) inicialmente indagada roía o lápis e não fazia no caderno a atividade proposta, só olhava para a lousa. Enquanto isso, a professora prosseguia perguntando para os demais. As outras crianças com dificuldade: Cr (D2) copiava meio desanimado, olhava para os lados. Cr (D3) ora distraía, ora copiava. Cr (D4) estava debruçado sobre a mesa. A docente chamou outra Cr (D5), o garoto respondeu lápis. *Muito bem, como escreve? LA, como escreve?* (parecia brava). *PIS como é o PIS? Que letra?* O garoto não respondeu. A professora prosseguiu registrando. (Registro de observação realizada na sala da professora C')

Nota-se que nessas interações, as crianças não tiveram um momento de trabalho individual para tentarem registrar as palavras. Diante disso, quais as

possibilidades de se avançar na escrita se a interação com esse objeto de conhecimento não é proporcionado de maneira satisfatória? Ressalta-se que esse procedimento se repetiu em todos os encontros com a classe:

(...) registrou uma tabela de frequência na lousa, leu e explicou o que era para fazer (pediu para as crianças observarem-na e responderem as perguntas por escrito). Prof:- *Vamos respondendo. A primeira questão é qual o dia da semana que todos os alunos estão presentes.* Nesse ínterim: Cr (D1) cochilava na carteira; Cr (D2) brincava em silêncio com os lápis embaixo da carteira, Cr (D3) mexendo com o cadarço, Cr (D4) riscava a carteira Cr (D5) debruçado sobre a carteira. Enquanto isso, a professora ia passando entre as fileiras: Prof:- *(Falou o nome de uma criança com dificuldade Cr(D4). Você está parado caçando mosquito, tem coisa pra fazer!* (falou alto). (Chamou o nome de outra criança com dificuldade Cr D1): *vamos acordar pra cuspir, vamos logo!* Foi até a carteira de um menino com dificuldade (CrD3): *não é Quira! É quinta, quinta, arruma isso, nem copiar sabe! Eu vou passar para o próximo exercício!* Prof:- *Nem a tabela faz.* Olhou para o caderno da Cr(D2) apontou para a lousa mostrando o nome das crianças na tabela e falou. *É aqui que estão os dias da semana? É? Ah, é, é? Olha aqui! Vamos logo! Presta atenção, no dia da prova eu não vou poder falar viu?* Foi colocando as respostas na lousa. Falou alto o nome do menino com dificuldade:- *Larga essa borracha e faz a lição. Para fazer essas besteiras você tem tempo, para fazer atividade não, né? Nunca dá tempo.* A professora leu e explicou a questão seguinte, respondendo oralmente pedindo para as crianças escreverem o nome das figuras solicitadas: - *Quem está do lado esquerdo da nuvem é o sol, então escreve Sol, aí!* (falou o nome do aluno com dificuldade repreendido anteriormente, Cr(D2) a lousa é aqui, o que você fica olhando do lado? Passou entre as carteiras. *Ai meu Deus! Sol não escreve assim, você escreveu come,* (as crianças riram) *apaga e corrige isso* (dirigiu-se ao aluno com dificuldade)! Escreveu sol na lousa. Olhou o caderno da Cr(D4) -*Leia o que você escreveu, leia* (alterou o tom de voz). A professora mesma leu: *(iruo) é pirulito, PI-RU-LI-TO.* A professora apagou sua produção e de maneira áspera falou: - *Como é o pi?* Saiu para ver outras crianças. Ela apagava e falava o que era para escrever. Voltou na carteira da criança e leu Pilito. *Ai meu Deus,* foi até a lousa e escreveu: PIRULITO (Registro de observação da sala da professora C’).

Num outro dia de observação, a professora C’ entregou uma apostila trabalhada no curso “Letra e vida” e disse à classe:

(...) *hoje nós vamos trabalhar a última fábula. Falou para uma criança Cr(N): - Senta “moleque” e vai terminar o cabeçalho, senta direito nessa mesa - Hoje vamos fazer o galo e a raposa, vocês vão pintar os desenhos só depois. Primeiro eu vou ler a fábula e vamos responder as questões.* Logo após perguntou:- *Essa é uma história de quem?* Algumas crianças (F) e (N) responderam: *da raposa e do galo.* A professora ia registrando na lousa as respostas. Prof:- *A raposa era o que?* Crianças:- *Brava.* Prof:- *Não, ela era esperta, esperta; O que ela queria fazer?* Cr(F):- *Comemorar!* Prof:- *Ah é! Ela*

queria comer! Ela queria comer quem? Cr(n):- A galinha. Professora falou em tom alterado: - O galo. Como que ela fez para comer o galo? Ela agarrou o galo. Professora:- Gente! Ela enganou o galo, presta atenção! Prof: - Para ser uma fábula o que precisa? Cr(F): - Ter um enganador. Prof:- Meu Deus, o que tem na fábula? Crianças:- Animais. Prof:- E animais falam? Crianças:- Falam! Prof: - Animais não falam gente, só na fábula que falam. Pára de barulho e escreve! Podem pintar depois... (registro de observação da sala da professora C').

A interação da docente com seus alunos revela uma postura bastante tradicional por não considerar as hipóteses dos alunos em nenhuma das situações. Além disso, o tratamento dispensado aos alunos não possibilita interações construtivas com a escrita, uma vez que os constroem e os desorientam emocionalmente. Esta postura também foi observada em algumas situações na classe da professora H'.

Professora D' (20 anos de magistério - 4 anos lecionando na 1ª série)

Os encontros com a classe dessa professora revelaram que as interações aconteceram prioritariamente entre a docente e as Cr(F) e, em alguns casos, com as Cr(N). Nas interações observadas, a professora desconsiderava as manifestações das Cr(D), prosseguindo com o andamento das atividades. Além disso, acentuava verbalmente, ainda que de forma sutil, as diferenças existentes entre os alunos da classe.

(..) as crianças com dificuldade contornavam as sílabas da família za, ze, zi, zo, zu. A professora olhando as atividades dos alunos falou para uma menina com dificuldade: -Como você não sabe ler ainda, senta com ele (apontou para o garoto da frente) e pede para ele ler pra você como fica as letrinhas juntas. Você também, bem, (dirigindo-se a um garoto com dificuldade) senta com o colega e pede pra ele ler pra você. Olha que é o nome de um jogador de futebol (Zico). A professora parecia incomodada pelo fato de estar observando os dois garotos com dificuldade que estavam sentados ao meu lado. Esperou alguns minutos e os mudou de lugar. Pegou algumas folhinhas e distribuindo para alguns alunos, falou:- Agora para os que acabaram, vocês vão passar em letra de mão as palavrinhas que formaram com as sílabas. Uma menina com facilidade olhou o caderno do menino com dificuldade que antes estava sentado ao meu lado e disse:- Olha professora o (falou o nome do garoto) ele escreveu zeca. O menino todo feliz foi mostrar para a professora e ela acenou afirmativamente com a cabeça, mas

não olhou para o caderno do garoto. (registro de observação da sala da professora D').

Logo nos primeiros encontros a professora justificou a sua maneira de interagir com a classe, argumentando e discorrendo sobre os fatores agravantes que interferem nessa interação, principalmente com relação aos alunos considerados com dificuldade na aprendizagem da escrita.

No momento em que os alunos se dirigiam para a sala de informática, a professora arrumando seus pertences olhou para minha direção e disse: - *Eu tenho alunos muito bons, mas esses alunos, os pais estão presentes. Já esses que têm dificuldades você vai falar, eles acham ruim. Acham que está bom por ser primeira série. Antes não era assim. Um dia desses, a mãe de um veio conversar comigo porque ela não queria que eu ficasse muito no pé dele. Nem isso eu posso fazer! São muitos também, sabe! Tem 33 alunos, já tive 35. Mas aqui, cada ano está mais difícil, os pais não querem que a gente exija muito deles. Eu acho que deveria separar as crianças que têm dificuldades, que têm esses pais. Mas já que está tudo junto, né! Ainda se tivesse um acompanhamento com psicólogo, ou então um ajudante. Enquanto uma coloca na lousa, a outra vai passando nas carteiras (...)* Aqui, dos que têm dificuldade, todos foram para a saúde mental, aqueles que a mãe correu atrás, está freqüentando. Agora, os três que as mães não foram atrás..., agora que é final do ano, eu nem fico em cima mais. Eles não conseguem fazer nada, nada. Não conseguem nem copiar, não conseguem nem fazer as letras. (Registro de observação da professora D')

Esse episódio revela indícios de rejeição por parte da professora ao diferenciar o tratamento com os alunos, já que com as Cr(D) ela mesma parece reconhecer não dispor de atenção. Vale ressaltar que essas crianças manifestavam-se muito mais quietas e apáticas do que o padrão observado nas demais salas de aula. Tais manifestações talvez apontem para questões relativas à percepção que esses alunos têm de si mesmo, vergonha, baixa estima ou até mesmo indiquem que seus baixos desempenhos são atribuídos à incompetência pessoal.

Professora E' (10 anos de magistério - 1 ano lecionando na 1ª série)

A interação desta professora com seus alunos acontecia mediante orientações gerais dadas à classe para fins de realização de tarefas com sílabas e registro de palavras. Ressalta-se que a utilização dessas atividades em sala foi recorrente durante as observações. Poucas vezes a docente se dirigia aos alunos

com dificuldade, exceto quando alteravam o tom da conversa ou quando alguma criança com facilidade reclamava dessas crianças. Apesar de poucas, o trecho de observação a seguir demonstra um exemplo de manifestação docente diante dos alunos com dificuldade. Neste, pressupõe-se que a presença da pesquisadora na sala de aula possa ter interferido na solicitação de participação feita pela professora às Crs(D).

A professora registrava na lousa: exercício número (1), de juntar sílabas, retirado do livro (Construtivismo 2000). Foram dadas 21 palavras . "Prof: - *Eu sempre dou palavras juntas para vocês separá-las, hoje é o contrário, vocês vão juntá-las*".: UR-SO; CER-TO; SER-TÃO; CIR-CU-LO; COR-NE-TA...As crianças estavam todas quietinhas, sentadas em fileiras, umas olhavam para a lousa e escreviam no caderno, enquanto outras olhavam para a lousa e se distraíam. Mas todas muito quietinhas. A professora iniciou o registro da atividade nº 2, agora em letra de mão "Complete com rr e copie a palavra do lado" esse exercício totalizou 13 palavras: ba—iga, barriga; ba--o, barro. Uma cr(F) perguntou: - *Tia cachorro tem dois r?* Prof:- *Se não tiver fica como?* Outra cr(F) respondeu: *cachoro*. A professora falou baixinho: - *Um r só fica com som forte no início da palavra*. Fez a chamada. Os alunos faziam a cópia da lousa, outros se distraíam. As crianças que se distraíam e não copiavam eram todos os indicados pela professora como expressão de dificuldade e mais alguns alunos que não constavam na lista dos alunos com dificuldade e com facilidade na escrita. Uma cr(N) perguntou para a professora:- *Por que separa tudo isso professora? Eu já expliquei porque separa! Por que se usa? Para separar corretamente na hora de escrever o texto, eu vou escrever macaco e não cabe na linha, eu separo assim*: mostrou na lousa. As crianças estavam bastante dispersas e conversavam em tom baixo. A professora deu uma cruzadinha mimeografada, constando o desenho de 12 animais. Pediu para quem já havia terminado as atividades da lousa, colocar o nome na folhinha, pintar o desenho bem bonito e só depois escrever o nome dos bichinhos. Ressaltou que não poderia sobrar nem faltar quadradinhos. As crianças aumentaram o tom da conversa. Então ela disse calmamente que precisaria ser mais brava com eles. Os que tinham mais facilidade estavam pintando os bichinhos da cruzadinha. Uma cr (D) fazia desenhos na carteira e depois apagava com a borracha, falava sozinho, bem baixinho. Outra criança também com dificuldade se distraía, ora deitava a cabeça na carteira, ora mexia nas suas coisas. As meninas pegaram a folhinha e começaram a pintar. A professora pediu para uma criança colocar o número 1 e escrever o nome do primeiro bicho na lousa (não constava na lista o nome dessa criança). A maioria dos alunos com facilidade não tinha terminado de fazer a cruzadinha quando a professora iniciou a correção na lousa, e muitos alunos não haviam terminado os exercícios da lousa. Ela foi chamando as crianças até completar os 12 animais. Perguntou a uma cr(D) se ele queria escrever na lousa. Ele respondeu que não queria. Professora:- *Vai lá, escrever a palavrinha! O garoto respondeu que não sabia escrever e que era "vesgo" (estrábico)*. A professora chamou uma menina com facilidade para ajudá-lo. A menina soletrou todas as letras para ele.

Das crianças com dificuldade, a professora chamou três para escrever na lousa com a companhia de outra criança, que foi soletrando. Uma delas escreveu tatu mediante o soletrar. Um coleguinha falou que estava escrito tatus. Cr(D): - *Tá escrito tatus professora? -Não bem, vai sentar.* Ele riu e foi sentar. A professora neste dia ficou a maior parte do tempo em sua mesa, manuseando papéis e pastas... As crianças estavam agitadas, porém não barulhentas. A professora falou em tom baixo que ia bater o sinal do intervalo, mas eles não iriam sair enquanto não fizessem a leitura coletiva das palavras escritas na lousa. E assim foi feito. (Registro de observação realizada na sala da professora E').

Observa-se que a professora solicita às crianças para que auxiliem os colegas, quando ela mesma não os ajuda. As interações entre pares foram observadas nesses casos.

Professora F' (17 anos de magistério- 10 anos lecionando na 1ª série)

As interações desta professora com seus alunos aconteciam com a classe, predominando as orientações gerais. No entanto, a maioria dessas interações foi afetuosa, uma vez que o relacionamento da docente com os alunos acontecia de maneira calma e tranqüila. Vale destacar que esta professora foi uma das mais solícitas à pesquisa. Nesse ambiente não se observou nenhuma alteração de voz nos relacionamentos com os discentes. Estes por sua vez, apesar de também apresentarem certa apatia e distância Cr(D) com relação às atividades propostas, interagem com seus pares. Quando dispersos, a professora, de maneira sutil, chamava a atenção dos alunos para se atentar ao que estava sendo solicitado.

Apesar de na interação da professora com seus alunos, assim como as demais, ela enfatizar atividades de escrita por meio de palavras e pequenas frases seguindo o livro didático, observou-se também o desenvolvimento da escrita por meio da produção de pequenos textos conhecidos de memória. Isso aconteceu mediante o trabalho com músicas folclóricas e parlendas.

As crianças tinham o momento de brincar com as cantigas para memorizá-las e depois realizarem as produções escritas em duplas na classe ou, em grupos maiores, na sala de computação, uma vez durante a semana. Este procedimento foi observado em um dos encontros no qual, na participação das Cr(D), a dificuldade foi

maior do que nas atividades rotineiras, como revela a transcrição de observação realizada.

As orientações docentes eram dadas para toda a turma e, em alguns casos, individualmente. As crianças que mais procuravam pela professora eram as crianças com facilidade ou então aquelas não categorizadas pela docente como as que apresentavam dificuldades na escrita.

Seguindo as atividades do livro didático de Português, a professora disse quealaria a respeito de um animal sobre o qual iria dar algumas dicas para as crianças descobri-lo. Era uma poesia que falava desse animal. Depois disso, foi colocando na lousa o título da poesia em letra bastão: BOA NOITE. Deu as dicas: é um animal de quatro patas, Cr(F):-Bode; Cr(N):- cavalo , Cr(N) cabra Cr(D):-Boi, Cr(D):- burro. Professora:- É parecido com cavalo, mas não é cavalo, tem listras. Cr(n) :- É onça. Professora: -Não, não é onça! São listas pretas e brancas. Cr(D): -O tigre tem manchas, e os bichos não comem ela porque a mancha esconde. Professora: -Vocês entenderam ? Várias crianças disseram: -Não! Professora:- Ele quis dizer que é mais fácil do tigre se esconder na mata porque tem as manchas, ele se camufla para que os outros não o percebam. Professora: -Quem já viu uma zebra? Cr(F):- No filme! Cr(N):-Na minha rua, eu acho que era uma zebra, ela tava pintada de preto e branco. Cr (F):-Não era um pônei? Acho que era um pônei. As outras crianças com dificuldade olhavam para a lousa, ora copiavam ora falavam baixinho com o colega. Uns falavam, gesticulavam com a boca e às vezes se dispersavam com seus pertences. Professora: - Vamos completar (prossequindo com o registro na lousa) A zebra quis ir passear-----Mas a infeliz-----Foi para a cama-----Teve que se deitar-----Porque..... Professora:- Agora vamos imaginar a zebra na cabecinha de vocês então. Cr(D) levantou a mão, mas passou despercebido pela professora. Depois outra cr(D) também, mas a professora não o viu. Professora:-Mais perguntas? Quem mais quer falar? Vamos imaginar a zebra. Então agora eu vou ler para vocês. Quando fala boa noite para dormir, imaginem a zebra aí na cabecinha de vocês. Por que quem escreveu a poesia chamou de Boa noite? Cr(n) Porque ela tava com sono. Tentem imaginar porque ela tinha que ir para casa dormir? Várias crianças (N) e (F) responderam:- Porque ela tava com sono! As crianças com dificuldade só olhavam para os amigos e não participaram. Professora: - Quando nós dormimos não colocamos pijama? Crs (N e F):-Colocamos! Profa.:-Então a autora imaginou que o couro listrado era um pijama (escreveu na lousa) Cr(F):-Mas eu posso colocar no meu porque estava com sono? Profa.:-Pode colocar, mas eu vou colocar na lousa (Porque estava de pijama), igual do autor: Sidônio Muralha. Prossequiu com as questões: - Quem gostaria de ler? Algumas crianças levantaram a mão. Três crs(F) e quatro crs(n). Nenhuma criança com dificuldade. Um dos alunos escolhidos leu o texto. A professora pediu para desenharem a zebra e alertou para a importância de deixar as listas pretas e brancas. - Vamos ver qual zebra é a mais bonita! cr(N):- Eu não sei desenhar zebra. cr(F): -Eu também não sei. Professora: -Eu vou tentar fazer uma na lousa só para vocês terem uma idéia, é como se fosse um cavalinho ! As

crianças com dificuldades - CrD1: puxava a carteira e mexia com os cadarços. Cr(D2) olhava para os lados. As demais manuseavam o livro e olhavam as produções dos colegas, ora olhavam para a lousa, ora copiavam o exercício. Depois de alguns minutos a professora passou pelas carteiras e pediu para completar a frase seguinte no livro. Registrou na lousa: A zebra não foi passear porque estava com----- . - *Não se esqueçam, no começo antes de escrever a frase tenho que deixar um dedinho, um quadradinho.* Foi passando pelas carteiras olhou os livros das crianças. Não fez nenhum comentário aos alunos com dificuldade. Profa.: - *Agora que já escreveu pijama então vem na minha mesa.* Ela deu visto nas atividades dos alunos com facilidade. Percebeu que os alunos com dificuldade não faziam, começou a chamar atenção deles. Chamou pelo nome de cada um e perguntou se já tinha acabado: - *Então faz! Eu quero ver.* Chamou esses alunos um de cada vez em sua mesa: - *Tá escrito PI, só, como escreve o já-ma falou para a cr(D1) Qual vem depois do pi. A criança levou o caderno com o registro apenas da letra J. Profa.: - Ah! Cadê o ã, pensa, escreve, depois volta.* Não olhou de duas crianças, essas olharam dos amigos e copiaram. (...) depois do recreio as crianças foram até o pátio ensaiar as cantigas das músicas folclóricas. As crianças dançaram e cantaram. Na classe havia as músicas escritas em letra bastão afixadas nas paredes com o desenho de cada cantiga, muito bem ilustrado. (registro de observação da sala da professora F')

Nota-se nessa sala que as participações, embora orais, das Cr(D) foram maiores. No entanto, houve mais participação dessas crianças na atividade referente à reescrita da cantiga “Canoa Virou”.

Quem iniciou a escrita no grupo I foi uma criança (D1), registrando viro. O garoto (D2) percebeu a falta do u e pediu para o colega colocar. Uma criança (N) falou: -*Espera aí, falta a canoa.* Outra criança (N) registrou: A canoa viro-u. A criança (D1): - coloca o U. Cr(D1) e Cr(D2) discutiam, um deles queria que a menina escrevesse “por deixa-la virar” e o outro queria que arrumasse o U. A criança (D3 só olhava). A menina que estava no teclado falou: - *Pára, esse é o título.* A outra criança (N): - *Então escreve direito.* Sentou na posição da colega e registrou (ACANOAVIROU). A cr(D) manifestou-se, dizendo: -*está grudado.* Professora foi até o grupo e disse: -*Tem alguma coisa que precisa arrumar! Como faz para separar? Cr(N):- Não sei. Profa.: - Coloca o ratinho aqui onde tem que separar .* Deu o espaço onde precisava, voltando a andar entre os grupos. *E depois?* Perguntou a menina que estava no teclado. *A cr (D2): - vamos cantar pra saber.* A Cr(N) escreveu: DEXA ÉLAVIRAR. Professora: - *Virar é uma palavrinha só.* Enquanto isso as crianças do grupo chamavam o nome da Cr (D3) que não estava participando. *Cr (D1):-Oh, professora o (falou o nome do garoto) não está falando nada.* No mesmo instante o garoto (D3) pegou o teclado e registrou Lê lá. *Cr(N):- Ih! (Nome da criança D3) você está muito ruim. Outra cr(N):- Ele está pensando! Vai logo! Cr(D):- Eu não sei! Cr (D2): - Oh! Tia. Ele não sabe! Coloca foi. O menino escreveu voi.* No outro grupo estavam as crianças 2Cr(D) e 1Cr(N). Nesse, quem estava escrevendo era o garoto (N). Os dois outros ficavam olhando. A

criança havia escrito: A canoa virou por dechala vi rar foi por casa da maria que não soube rima que eu foçi um peichinho e sou bese na da eu tirava a maria do fudo do mar. A professora foi até o grupo, pediu para a cr (D4) cantar e colocar o dedo na tela para acompanhar. A criança respondeu:- *Eu não consigo. Professora: Eu coloco o dedo e você lê então.* A criança cantou. *Professora: Tudo isso? É para ler onde eu estou com o dedo.* Colocou o dedo na palavra foi e perguntou para a Cr (D4) o que estava escrito. *A menina respondeu: - Fo.* (Registro de observação da sala de aula da professora F')

Num dos grupos, havia três Cr(D) e duas Cr(N). Em outro estavam duas Cr (D) e uma Cr(F). Nesse registro, nota-se a participação da maioria dos alunos com dificuldade na atividade de escrita proposta. A postura da professora de alguma forma auxilia os alunos na escrita, incentiva e solicita ação por parte desses.

Professora G' (5 anos de magistério- 2 anos lecionando na 1ª série)

A professora demonstrou-se muito solícita desde o início das observações. Durante os encontros sempre manteve indícios de serenidade nas interações com as crianças. Apesar de privilegiar as trocas com os alunos por ela indicados como os que apresentavam mais facilidade da escrita, a docente mantinha algumas situações de diálogo com as Cr(D).

As interações mais freqüentes eram iniciadas com orientações dadas ao grupo de alunos ou, então, em algumas vezes, aos alunos que solicitavam sua ajuda. Nos encontros realizados nessa sala, também se averiguaram manifestações de crianças com dificuldades de maneira semelhante à encontrada na sala da professora A', ou seja, de não-aceitação diante da atitude docente.

(...) depois do recreio, dando continuidade à aula, a professora entregou uma folha contendo alguns exercícios de interpretação e produção escrita. Chamou algumas crianças para o teste de escrita solicitado no (Curso Letra e Vida) e depois de algum tempo foi até a minha mesa e disse que estava muito preocupada, pois : - *Lá no curso Letra e Vida eles falam que não pode considerar o silábico como silábico alfabético e tem vários na classe assim.* Depois disso, uma das crianças com dificuldade saiu de sua carteira dizendo para outras colegas que estava escrevendo a sua historinha. A professora interferiu dizendo que não era hora de conversar e sim de escrever e fazer silêncio. As crianças com facilidade já haviam terminado a lição e liam os livros da sala. A menina (Cr D) levou seus escritos para a professora, depois falou algo (inaudível). A professora iniciou a correção dos cadernos de casa, acenou afirmativamente com a

cabeça, porém, não olhou para a menina. A garota permaneceu em pé ao lado da professora e esta pediu para que se sentasse. De sua carteira, a menina disse: -Profã., eu não estou entendendo mais nada do que eu vou escrever! Esse menino aqui (apontou para o colega da frente) está me deixando louca, ele fica só falando e eu não sei o que vou escrever. Voltou na carteira da professora e esta lhe disse: -Você não está ficando louca, vai sentar! Você acha que já terminou? Então entrega a folha. A ajudante pode recolher a atividade, já acabou o nosso tempo. (Registro de observação realizada na sala da professora G')

Quando solicitada pela aluna com dificuldade na escrita, a docente parece não dar importância. No entanto, a garota não se sujeita ao que lhe é imposto e insiste como forma de pedir auxílio, porém não obtém sucesso.

Vejamos mais exemplos de interação dessa professora com seus alunos na elaboração de um texto coletivo.

A professora iniciou a aula distribuindo uma folhinha para os alunos fazerem a leitura de imagens da história: "A Bruxinha encantadora e seu secreto admirador Gregório". Paralelo a isso, dividiu a lousa em duas partes escrevendo "nome do autor" em uma das partes e "personagens da história" na outra. Prof: - Vocês vão observar a história. O que vocês estão vendo? Cr(N): - Uma bruxinha e o Leão. Cr(F): - Ele tinha um espinho e chorou. Cr(F): - Ele ficou todo apaixonado quando ela tirou o espinho Profã.: - Por que apaixonado? Cr(F): - Porque tem o coração! Profã.: - E não pode ser amigo? Cr(F): - Não! Profã.: - Eu gosto de vocês, eu não posso desenhar um coração para vocês? O que tem em baixo? Cr(N): - Tem quadros. Profã.: - Um deles está escrito personagens. O que são os personagens. Cr(F): - A bruxinha e o Leão. Profã.: - Não estou perguntando quem são os personagens, é o que são os personagens. Cr(F): - Quem fez a história. Profã.: - Quem fez? Ai, ai!. Cr(N): - Quem faz o texto. Cr(F): - quem faz a bruxinha e o Leão. Profã.: - Quem faz o texto dá idéia de quem escreve. Quem escreve é quem? Cr(N): - É o autor. Profã.: - Personagem é quem participa da história, por exemplo: nosso livro de história tinha várias histórias quem eram os personagens? Cr(N): - Peter Pan. Cr(F): - Bruxa. Cr(D): - Anão. Profã.: - Então, quem são os personagens da história? Cr(N): - Leão e a Bruxinha. Profã.: - Então vocês vão escrever Leão e Bruxinha. (Nesse momento escreveu na lousa leão e bruxinha), tem mais alguém participando? Não né! Cr(N): - É uma história pequena. Profã.: - É uma história curta ou com poucas personagens? Às vezes, tem poucas personagens e é uma história longa. Às vezes é o contrário. O que é o problema da história? Cr(F): - O leão pisou no estrepe. Cr(F): - O leão está chorando. Cr(F): - O leão se machucou no espinho. Cr(N): - A bruxa tirou o espinho. Cr(F): - O leão machucou a patinha no estrepe. Cr(F): - O leão infincou um estrepe no pé dele. Cr(N): O leão chegou de repente. Muitas crianças falavam ao mesmo tempo, não foi possível registrar No entanto, nenhuma criança com dificuldade participava da atividade. Profã.: - O que é um problema, 1º ano? Cr(F): - É uma história que tem uma coisa que não é verdadeira. Profã.: - Não, o que é um problema? Se eu falo pra vocês, minha máquina de lavar quebrou e eu preciso lavar toda a minha roupa, eu

tenho um problema não tenho? Quando eu dou lá na matemática, uma situação-problema, vocês não têm que resolver? Então, eu vou perguntar de novo, olha o 2º, 3º e o 4º quadradinho da folha. O que tem no 2º quadradinho? O (nome da criança) falou que o leão chegou de repente, vocês acham que isso é um problema? Ta lá o - falou o nome da Cr(N) sentado de repente aparece um leão, quem acha que isso é um problema? Ergueram a mão: 3Cr(F) e 5Cr(N). Profa...:- Quem acha que não é um problema ? Ergueram a mão: 2Cr(F) e 8 Crs(N). Profa.:- E vocês, não acham nada? Heim? Nunca acham!-Referindo-se às crianças com dificuldade. Estas estavam conversando baixinho, fazendo desenhos, enfim distantes da atividade trabalhada. A classe concordou que era um problema porque a Bruxinha assustou. Profa.:-Alguém sugere um outro problema? Ninguém? Então vamos escrever? Como heim 1º ano? Cr(F):- A bruxinha estava sentada e de repente se assustou porque um leão apareceu. A professora escreveu: "A bruxinha estava sentada pensando, quando de repente apareceu o leão que a assustou." Profa.:- Muito bem para quem participou! (Registro de observação realizado na sala da professora G').

Observa-se que a interação da professora intensifica-se com as Cr(F) e Cr (N) que se manifestam diante das colocações feitas por ela. No entanto, são interações que permanecem na oralidade.

Nesse trecho observa-se a participação oral de uma Cr(D), um indício, talvez de que, em situações orais, esta criança se sinta capaz, coloque-se em situação de igualdade entre as demais. Trata-se de uma manifestação que contribui para sua própria auto-estima, mas apesar disso, ao que parece, não foi considerada pela professora. Ainda com relação às Cr(D), observa-se no trecho grifado que a interação manifestada pela professora, além de não contribuir para a aproximação desses alunos na atividade desenvolvida, pode acentuar a indiferença manifestada por eles durante as aulas.

Professora H' (12 anos de magistério- 3 anos lecionando na 1ª série)

As interações com as crianças aconteciam mediante orientações dadas pela professora à classe. A professora perguntava e as Cr(F) respondiam. Apesar de estar sempre chamando a atenção das Cr(D) e de algumas Cr(N) diante das manifestações alheias ao que estava sendo proposto, o fazia tranquilamente (sem alteração de voz). As interações individuais da professora com os alunos

aconteceram, algumas vezes, quando da realização dos testes de escrita solicitados pelo curso “Letra e Vida”.

(...) entregou uma atividade mimeografada aos alunos para completar um pequeno verso a partir de uma das palavras colocadas entre parênteses. Enquanto isso, ela chamava os alunos com dificuldade para realizarem, individualmente, o teste de escrita solicitado pelo curso Letra e Vida. Nesse teste a professora ditava algumas palavras do mesmo grupo semântico, em seguida, uma frase contendo as palavras ditadas para averiguar o nível de escrita das crianças e levar essas produções para o curso. Depois disso, a professora dirigiu-se à classe:- *Ó pessoal, tem um texto pra gente fazer do palhaço. Nós vamos pensar na história desse palhaço e eu vou ser a professora escriba. Como poderemos começar?* Cr(F):- *Um palhaço brincalhão.* Professora:- *Esse é o título? O que eu falei sobre o título? É no final que coloca o título. Primeiro tem que ter início, desenvolvimento e final. Então vai!* Cr(N):- *Palhaço feliz.* Cr(F):- *Palhaço triste.* Cr(D): - *Palhaço rabugento.* Profa.: - *Eu não quero o título, eu quero o começo. Como eu começo a história?* Cr(F):- *O palhaço estava chorando.* Cr(N) *O palhaço escorregou na lama. (algumas crianças falaram outras frases, dentre elas uma com dificuldade, mas não foi possível entender e registrar).* Profa.: - *Tá! A gente tenta colocar depois essa idéia na história, guarda a idéia de vocês. Que tal colocarmos assim:-* Chegou em nossa cidade um circo (foi escrevendo na lousa, enquanto isso outras crianças falavam). Cr(F):- *Um circo que tem muitos palhaços.* Cr(F) *Um deles (parou).* Cr(N):- *Um deles é meu amigo.* A professora continuou a história (Chegou em nossa cidade um circo com muitos palhaços engraçados. *Um deles (parou).* Cr(F):-*Um deles é tímido.* Cr(N):- *Um deles é engraçado demais.* Profa.: *Tá bom! Podemos colocar agora se ele era tímido ou se fazia muitas palhaçadas.* Cr(F):- *Os outros eram muito agitados.* A professora continuou escrevendo: Um deles, tímido, era o mais quieto dos palhaços. Enquanto os outros, agitados e brincalhões. Ele se apresentava com uma flor em sua mão. Assim prosseguiu até terminar o texto. Durante essa atividade observou-se que os alunos com dificuldade não deram sugestões, alguns copiavam, outros brincavam. Os dois alunos que copiavam reclamavam da lição, Um deles falou baixinho: Cr(D):- *Ih! Profa. tem muita lição! A profa. foi até a carteira do garoto apagou a cópia e disse: - Com essa letra minúscula que ninguém vê nada, não dá. Agora sim, pode começar!* (Registro de observação realizado na sala da professora H')

Apesar de a professora, na situação acima, utilizar o recurso do professor escriba, nota-se a ausência de vivenciar, discutir, confrontar, ou seja, momentos interativos de conflitos e conciliações, que favoreçam a criação de hipóteses. Além disso, diante da manifestação da Cr(D) no final do relato, embora com serenidade, a professora aplica-lhe uma sanção: apagar e fazê-lo copiar tudo de novo. Trata-se de uma interação desmotivante, pois no que esta atitude contribui para a aprendizagem da escrita desse aluno?

Professora I' (15 anos de magistério - 3 anos lecionando na 1ª série)

Apesar de consentir com a pesquisa, a professora I', nos encontros de observação, demonstrava sinais de irritação, expressando-se, por meio de trejeitos, pouco satisfeita com a presença da pesquisadora na sala. Sua interação com os alunos, de uma maneira geral, não era afetuosa e, às vezes, suas atitudes revelavam indícios de estresse. As interações dessa docente aconteciam predominantemente com as crianças que respondiam ao que ela perguntava Cr(F), desconsiderando as manifestações dos alunos com dificuldades na escrita.

As interações iniciavam com orientações dadas ao grupo que, na maioria das vezes, referia-se à utilização e ao preenchimento dos livros didáticos. As respostas das questões eram registradas na lousa assim que os alunos as respondiam. Vejamos um trecho de observação:

Uma criança com facilidade perguntou para o colega que estava sentado na minha frente, qual o número (dia da semana) para colocar no cabeçalho. O garoto respondeu que não sabia: *- pergunta pra professora.* O menino foi perguntar para outro colega: *-Eu não sei. Os três eram crianças indicadas pela professora como alunos que apresentavam mais facilidade na escrita.* Depois de alguns instantes, a professora retornou e pediu para que os alunos abrissem o livro de português na página 67, leu o que era para fazer e pediu silêncio. Por alguns instantes mexeu no armário e retomou a atividade do livro. O que a questão A pergunta? Uma Cr(F) foi explicar para o colega de trás (Cr(N)) e aumentou um pouco o tom de voz. A professora pediu silêncio: *CHIU!, Não é hora! Vamos escrever então a questão A:* - Sete pacotes de suco (escreveu na lousa) e disse: *- Escrevam aí logo!* E assim foi dando seqüência. *Cr(F):- É para copiar ? Professora: - Claro que é (alterou o tom da fala)* Uma Cr(N) levou o livro para ela ver. Professora não olhou e de forma ríspida disse: *-Tá bom, vai sentar.* Todas as crianças com dificuldades estavam envolvidas com seus pertences, dando risadas um para o outro, bem baixinho (...) Num outro dia, a professora pediu para abrir o livro de ciências na página (inaudível). Uma Cr(N) não encontrava a página, levantou-se com o livro na mão e foi até a mesa da professora que estava realizando registros no diário. A garota nem havia começado a falar e a professora disse: *- vai sentar que eu estou ocupada. Por várias vezes a menina foi até a professora e esta não lhe dava atenção: -Prof. eu não acho a página. A garota tornou a falar em tom mais alto para a professora: - Eu não consigo achar! o número da página! Só depois de alguns minutos a profa. foi até ela, aparentemente brava e sem falar nada: abriu na página correta e indicou o exercício. As crianças escondiam o número da página, nada do que faziam, deixavam à vista de outras crianças.* (Registro de observação da sala da professora I').

Esse registro é mais um dos que revelam a interação da professora com seus alunos de maneira pouco profícua no que diz respeito à escrita. Ao perguntarem sobre o dia da semana aos colegas, percebe-se que esses alunos apresentam dificuldades, seja na escrita, ou nas próprias interações com os pares, ou em ambos.

No que diz respeito às interações grupais, observou-se que não havia trocas, esse fato foi reiterado durante as observações as quais foi possível constatar que essas crianças eram orientadas para assim proceder.

Professora J' (10 anos de magistério - 1 ano lecionando na 1ª série)

Esta professora interagiu com os alunos de maneira bastante afetuosa, além disso, favorecia a interação dos alunos com a escrita a todo o momento.

Nos encontros realizados na sala da professora (J'), observaram-se em suas ações regularidades de perguntas direcionadas tanto ao grupo quanto a todos os participantes individualmente. Apesar de esse procedimento centrar-se na correspondência entre som e grafia, a professora os questionava e os incentivava nas consecuições das atividades de escrita. Ressalta-se que nesta sala várias atividades relativas a produções de texto individuais foram observadas.

Profa.: - Crianças, temos que fazer o projeto água, é semana da água. Vocês já pesquisaram, já assistiram ao filme sobre a água. Agora nós vamos fazer um cartaz bem bonito. As pessoas vão fazer visita na escola na terça. Vamos colocar as produções de vocês lá fora. Tem muita coisa pra fazer, se vocês ficarem conversando não vai dar tempo. Quem tiver qualquer texto que fale de água! Eu vou procurar figuras bonitas que fale de água. Então, escrevam aí no caderno: Projeto Água. (escreveu na lousa). A professora distribuiu material com ilustrações para as crianças escolherem, recortarem e colarem Profa.: - Vocês vão colar somente uma figura na folha, as demais guardaremos para outra oportunidade. Depois eu quero que vocês escrevam sobre essa figura. Eu não quero ninguém levantando para me mostrar eu vou até vocês (a professora não parava, andava o tempo todo para assistir os alunos nas suas produções) Cr(D):- Professora vem ajudar eu escrever! Profa.: - O que você quer escrever? Cr(D):- Nada, me ajuda! Profa.: - Como nada? O que você está pensando sobre essa figura, fala pra mim? Cr(D):- Não devemos jogar poluição no rio. Profa.: - Ta, então, vamos por parte escreve o Não, bem devagar, presta atenção no som, depois "DE-VE-MOS". Então lê, porque você deu esse espaço, você escreveu de va, é devemos, quando você fala, você dá esse espaço? Lê pra mim. O garoto leu: - Não devemos jogar poluição no rio. Profa.: - Mais está escrito tudo isso? Como se fala é jogar poluição, ou

jogar lixo no rio? O menino respondeu bem baixinho (inaudível) Então escreve. Será que é assim? Outro menino com dificuldade sentado na frente disse que era com x. Profa.: -É porque senão fica liso. A professora foi ajudar o menino da frente. -O que você escreveu aqui, lê pra mim? Cr(D):- Não sei. Profa.: - Tá escrito "E ovo viuto". Ih! Vamos começar de novo? Escreve em baixo. O que você quer escrever? Cr(D):-Eu. Profa.: -Eu o que? Cr(D): Eu estou vendo um rio bonito. Profa.: Então vamos, escreve eu, eu você sabe. Quais letras são, presta atenção no som. Muitas crianças chamavam por ela. A professora pediu para que sentassem que ela iria ver de todos. Voltou na carteira da (crD) e disse:- Vendo, como escreve vendo, ven-do, qual é o ve. A criança foi mostrar no alfabeto móvel. Profa.: - Isso pega o alfabeto móvel, isso agora precisa do n pra ficar ven. A professora olhou para mim e disse: - Essas crianças são sozinhas é só a escola que tem que dar conta. Eu acho que eles não vão conseguir até no final do ano se tornarem alfabéticos. Eu fico muito preocupada, já está quase chegando e eles têm muita dificuldade, você viu, não tem só cinco crianças com dificuldade é a maioria. (Registro de observação realizada na sala da professora J')

Como visto, as participações dos alunos nas atividades não se restringem à oralidade, as crianças interagem com a escrita. Contudo, essa interação permanece na correspondência entre som e grafia. Em meio a isso, uma possível explicação para o baixo desempenho desses alunos talvez se deva à falta de sentido atribuída pelas crianças às unidades gráficas e suas correspondências sonoras.

3.4. Resultados das entrevistas

Considerando que, ao iniciar as observações, as professoras indicaram cinco alunos que apresentavam mais facilidade na escrita e cinco alunos com mais dificuldade na escrita, designou-se investigar nas entrevistas quais os fatores que as professoras atribuíam a esses diferentes desempenhos.

Os fatores que as professoras consideram como os que interferem na aprendizagem

Segundo a maioria das professoras (B', C', E', F', G', I', J'), os fatores que mais interferem na aprendizagem da escrita são os de ordem externa, de caráter familiar, como por exemplo: desinteresse pela vida escolar do filho e desvalorização da escola. A falta de estímulo familiar, a situação econômica, aliada ao uso social da leitura e da escrita que fazem os familiares, repercute no desinteresse manifestado pelo aluno.

As professoras A', H' consideram que os fatores internos interferem mais na aprendizagem dos alunos; dentre eles estão: os fatores emocionais decorrentes de problemas familiares, imaturidade em decorrência da idade e interesse acentuado nas brincadeiras. Já a professora D' considera tanto os fatores externos advindos do meio ambiente e da estrutura familiar quanto os internos provocados pela desnutrição.

Ressalta-se que, além desses fatores, apenas duas professoras mencionam que aspectos da interação em sala de aula interferem na aprendizagem: Alguns trechos de entrevistas ilustram esse fato:

São vários os fatores ...(...) na sala de aula, na escola a intervenção do professor com os alunos, dos alunos com os alunos, eu trabalhei muito com eles o agrupamento coletivo, sempre em duplas (Profa. F').

O ambiente, o apoio familiar e o poder econômico em que ela vive são os principais. E também a relação que ela tem com o professor também interfere. (Profa. E').

De acordo com as falas acima, pode-se inferir que, na ordem de importância expressa por essas professoras, os aspectos interativos não estão em primeiro plano.

A facilidade na escrita dos cinco alunos indicados pelas professoras

A facilidade na escrita dos alunos foi atribuída pela maioria das docentes (C', D', F', H', I', J') aos estímulos familiares e à participação destes na vida escolar dos filhos. Além desses fatores, a professora A' comenta que em algumas situações o interesse é da própria criança. A professora B', além da questão familiar, salienta a experiência de leitor e maior conhecimento do código que apresentam essas crianças:

Profa.A':- essas crianças são mais interessadas: tem estímulo em casa, você percebe o acompanhamento em casa. Às vezes é próprio da criança. As próprias mães falam que chegam em casa e já querem fazer a lição, brincar de escolinha, de lousa. Está sempre lendo e escrevendo.

Profa.B': - eles têm um conhecimento um pouquinho maior do código e se eles têm um bom desenvolvimento de leitura, com texto, com material escrito isso também é focado na hora da criação deles. Eles têm condição de estar fazendo um texto mais elaborado se bem que isso não indica a qualidade de texto. Saber escrever não significa que ele saiba construir um texto com boa qualidade, depende da experiência que ele tem disso, até mesmo aquele que não sabe escrever, não sabe o código, ele às vezes vem, conta uma história oralmente muito melhor do que um alfabetizado. Atribuo à facilidade que eles têm em escrever associando com a leitura, as experiências que ele tem de leitura de leitor. Pode escrever uma folha inteira e não saiba o significado. O outro que não saiba o código, mas tem desenvolvimento em casa, adora ouvir historinha, se interessa por material de leitura, não usa o código, mas quando o professor se torna o escriba, nossa como tem conteúdo nessa história, como tem contexto. É coesa.

Já a professora E' atribui a facilidade na escrita ao interesse da criança, sendo este um fator intrínseco e principal no aprendizado, Em seguida, elenca outros fatores.

Profa.E':- Alguns já vêm aguçados, com fome de aprender a ler e escrever, querem saber o que está escrito no mural, na lancheira, o que está escrito na capa do caderno, tem aquela fome de ler, principalmente. Eles vieram pra aprender a escrever, eles chegaram aqui além de todos os estímulos e vontade tem o apoio dos pais também, quando eles têm um avanço, um progresso eles vão levar pro pai pra mãe. Aí eu li coca-cola, minha mãe ficou superfeliz. É uma coisa que vem dele em primeiro lugar, ele vem aguçado, com fome de ler e aprender com vontade e segundo também ele vem com uma intenção de cumprir com uma tarefa que ele percebeu que foi imposta a ele, quer cumprir aquela tarefa por ele, pelo pai e pela mãe. E terceiro, são filhos de pessoas alfabetizadas, tem muito estímulo muito suporte em casa, eles têm as primeiras necessidades

atendidas, são crianças que moram em lugares adequados, são crianças que comem bem, dormem bem, desempenham o papel de criança e não de miniadulto. Então é isso, primeiro lugar a vontade deles, segundo vêm pra cumprir sua tarefa, terceiro, além do fator econômico, primeiras necessidades atendidas, tem o fator externo né, ter contato com revistas, livros e gravuras grandes, principalmente.

A dificuldade na escrita dos cinco alunos indicados pela professora

As falas das professoras A', B', D', I' e J' responsabilizam diretamente os familiares pelo baixo desempenho dos alunos na escrita. Já as professoras E' e H' destacam, respectivamente, como principal motivo da dificuldade na escrita, a falta de maturidade e de interesse desses alunos na sala de aula. Vejamos a fala da profa. E'.

Hoje eu diria pra você que essa classe que eu tive faltou maturidade pra alguns, eu atribuiria ao fator maturação. Não estavam preparados pra, a maioria não tinha maturidade pra entender pra compreender pra decodificar esse código que é a escrita. Outro fator foi algumas necessidades básicas não atendidas : comer, morar bem, O terceiro fator foi os pais analfabetos. O quarto, o pai até que sabe ler e escrever, uma mãe que até sabe ler e escrever, mas que o deposita na escola, faz da escola como um depósito pra ele, não que saber como ele está, não olha nunca o caderno. Quinto é a interação dele com o professor, senti que eles foram se afastando porque se sentiram menos importantes, elas não são iguais, eu falo em nível e não em classe homogênea, é pra trabalhar com cada sala aquela atividade, porque cada nível tem uma atividade específica, não adianta! Aí tem que fazer um trabalho diferenciado! Isso funciona muito bem oralmente, falando, na prática é complicado, às vezes até a criança não quer fazer. Muita criança fala, nós estamos na mesma classe porque ele ta fazendo uma coisa e eu outra. Aí que eu falo que trabalhar no mesmo nível funcionaria muito bem. Tem criança que só faltou se enfiar debaixo da carteira, fica evidente o constrangimento e fora que daí ele não interage com o colega, se sente pequeno inferior. Tem muita gente que fala ainda em trabalho diferenciado. Eu acho que muita criança na quarta série não aprende a ler e a escrever por conta desse trabalho diferenciado, sabia? Ele se sente diminuído e os outros questionam também, ele não sabe ler nossa? Ele tinha que estar na primeira, tudo isso contribui pra ele se sentir inferior.

A única professora que mencionou o fator interação foi essa, ainda assim considerou apenas um dos pólos dessa interação, o do aluno. A sua fala revela uma postura bastante cômoda, pois desconsidera a contrapartida da docente nessa interação, ou seja, o que tem feito diante da manifestação discente. O relato indica a responsabilidade apenas do aluno, pois é ele que se isola dos demais, é ele que se sente constrangido, enfim, essas questões evidenciam o despreparo da docente

com as questões inerentes aos aspectos mencionados. Além disso, culpabiliza a heterogeneidade e o trabalho diferenciado em classe pelo baixo desempenho apresentado.

Já as professoras C', G' e F' explicam o motivo da dificuldade de cada aluno por meio de fatores clínicos, emocionais, econômicos e culturais: Vejamos um exemplo.

Profa.C:- Um estava com um diagnóstico pra fechar de hiperatividade (Cr D), ele já sentou em todos os lugares da classe, ele anda pela classe, porque o hiperativo, os neurônios ficam flutuando, ele precisa de anfetamina pra acalmar, ele tava sem remédio, ele irritava as crianças, eles queriam prestar atenção nas comandas, naquilo que é pra fazer e ele não deixava, eu não sou uma psicóloga, mas o que eu senti é que o problema dele era clínico. O (nome da criança), já faz tratamento. O (nome da criança) é aquele que dorme, é apático, o histórico eu não sei se isso interfere, mas os pais usaram droga, cê tá entendendo, durante a gravidez, a mãe foi presa. Qual o outro? O (nome da criança) tem histórico também, o pai cometeu suicídio de tanto usar droga, a mãe também usa. Ele faz tratamento com psicólogo, ele tem problema de fono, que nós já encaminhamos, mas é um processo, não é nem lento, é eterno, já passou um ano e a moça não chamou, tem o outro que nasceu na penitenciária, a mãe teve ele lá. Não é ter preconceito, que esse não vai por causa disso e disso, mas eles têm históricos que comprometem, infelizmente. Apesar disso todos progrediram, O (nome da criança) lê com dificuldade, mas lê. Cavalinho ele escreve Ca lo, ele falava Ca, (o vá rápido) Lo, porque ele não lia o que ele escrevia, é um aluno que teve progresso, todos tiveram, depois de muito trabalho, não é como eu queria, mas progrediram.

A primeira questão que se coloca sobre esses relatos até aqui apresentados é que a maioria dos professores atribui a culpa pelos baixos desempenhos dos alunos a fatores diversos, mas sempre atrelados à família ou então ao próprio aluno, nunca às condições da instituição escolar ou do próprio despreparo docente para lidar com essas situações. Um segundo aspecto a destacar é o pressuposto de que essas idéias podem interferir no tipo de interação dispensada aos alunos, já que a responsabilidade no processo de aprendizagem parece não ser, em nenhum momento, também do professor.

A interação professor-aluno e a aprendizagem da escrita

Apesar do que foi exposto até agora, paradoxalmente, as professoras, com unanimidade, afirmam que a interação professor-aluno interfere na aprendizagem da

escrita. Dessas, a maioria das respostas de A', B', E', D', G', H' e J' aponta para o vínculo entre professor-aluno, a afetividade e o bom relacionamento como interferentes no processo de aprendizagem. Porém, algumas professoras colocam condições para que esse bom relacionamento aconteça. Nesse grupo de docentes, algumas se esquivaram das explicações sobre seus argumentos, outras não. A professora A', por exemplo, esclarece sua percepção sobre o assunto explicando a afetividade como um tipo de recompensa dada ao aluno que apresenta interesse nas aulas.

Profa. A:-Muito. A professora tem que ser meio mãezona, não muito, mas um pouco sim. Se for tudo muito imposto, muita enérgica, a criança se sente pressionada. Cobrar sim, mas sem muita pressão. Principalmente com aqueles que você percebe o interesse, os que têm interesse é fundamental. Agora com aqueles que não têm, você tem que ser mais dura. Às vezes em casa eles são acostumados assim. O tratamento é assim, você tem que ser firme. Uma criança tímida eu não posso ser enérgica com ela O "falou o nome do menino", por exemplo; tem que ser bem firme, mesmo assim ele não se envolve, só em briga.

A fala da professora C' segue a mesma lógica da professora acima, qual seja, de se envolver com os alunos que têm interesse. No entanto, esclarece que a interação a que se refere restringe a quantidade de atividades preparadas e destinadas ao grupo que apresenta maiores necessidades. Sua fala revela que esse fato não acontece, caso não haja interesse por parte dos alunos. Argumenta também que a interação por si só não é suficiente para os alunos desinteressados.

Profa. C'- Depende da criança, na mesma feição digamos assim que eu dedicava pra um, pra outro também, olha, vou falar a verdade, pra esses que têm dificuldade eu me dedicava mais, até inconsciente até, um dia a coordenadora chegou e disse vamos separar aquelas atividades que vocês fizerem com quem tem mais dificuldade e eu comecei a separar, quando eu vi tinha mais da metade do total de atividades só com esses alunos. Eu não tinha percebido, eu queria tanto que eles avançassem que a maioria das atividades era para aqueles que precisavam, foi aí que eu me políciei, mas também os outros têm direito a melhorar, estão bem, mas podem melhorar, dá mais produção de texto, r r m antes de p e b. Eu parei e pensei: nossa estou me dedicando muito mais àquela parcela que não está tão interessada do que os outros. Essa interação interfere é lógico, eles sentem que tem alguém preocupada com eles, só que com certos alunos isso não basta, só isso não basta, é importante, mas não basta. Ele precisa de uma estrutura familiar, um acompanhamento de um especialista, precisa de um diagnóstico que mostre o que ele tem e o tratamento adequado é importante só que pra muitos alunos isso não basta.

A indicação de que uma boa interação professor-aluno depende mais do aluno do que do professor parece ficar claro nos registros acima. Entretanto, esse não é o caso da professora F', pois esta além de mencionar os aspectos emocionais envolvidos na interação, indica a necessidade de proporcionar meios para que o aluno possa agir sobre a escrita, ainda que esta ação esteja restrita à codificação e decodificação das unidades sonoras.

Profa. F'- Interfere no momento que você está ali ao lado do aluno e faz com que ele reflita sobre o que está construindo na escrita a criança silábica pra passar pro nível silábico-alfabético ela tem que ter um estímulo uma atividade que seja desafiadora pra que ela possa estar transpondo esse nível, é aí que o professor tem que ser pontual com cada um e com a necessidade de cada um, levar o aluno a refletir a pensar sobre o que está fazendo, questioná-lo.

A interação, a convivência, o relacionamento das CR(F) na escrita, em sala de aula

Ao serem questionadas sobre como os alunos com mais facilidade na escrita interagem, convivem e se relacionam em sala de aula, as professoras A', B', C', H' colocaram que a interação depende da criança. O que vem corroborar a idéia acima descrita de que o aluno é o responsável pelo tipo de interação dispensada em sala.

Alguns argumentos pautam-se no fato de que há crianças que constrangem os que não sabem, fazendo brincadeiras e gozações e tem criança que ajuda o colega. Dentre essas docentes, somente a professora B' colocou a necessidade de conscientizá-los para que o fato não aconteça.

Primeiro existe uma necessidade de estar conscientizando os alfabetizados que os demais eles têm um tempo que ninguém nasceu sabendo, no começo do ano tem que trabalhar isso pra se chegar num convívio bom porque normalmente é característica da criança que sabe ler e escrever, ela tira sarro, ela esnoba aquele que não sabe e nessa hora em vez de estar ajudando esse que está precisando, não. Ele se retrai ele se fecha porque ele tem essa preocupação de falar olha isso não estou sabendo e foi falar uma coisa errada.

As professoras D' G' e J' comentam que não existe problema de relacionamento entre as Cr(F). Dentre estas, as professoras G' e J' relatam que trabalham, em sala de aula, valores, tais como, respeito.

As professoras E' e I' e F' explicam que os alunos com facilidade têm mais amigos, são mais comunicativos e participativos, já os que apresentam mais dificuldade são mais retraídos.

Profa. E- Existem as crianças que não se alfabetizam, que vêm apresentando as dificuldades e elas se retraem na hora da aula, na hora do intervalo não, na hora da educação física não, na hora que você está debatendo sobre algum assunto que ela já tenha conhecimento ela vai falar ela vai se sentir até importante, mas dentro da sala de aula ela se retrai e acaba se agrupando, eu percebo que elas ficam meio que solidárias umas com as outras, é mole! Principalmente no desenvolvimento das atividades, se há um momento livre aí não eles até querem ir junto com aqueles que se destacam, que já aprenderam a ler e a escrever, mas na hora de escrever e de ler ele se junta àqueles que também não sabem. Isso aconteceu esse ano, eu não sei te dizer se isso sempre acontece. Agora o que se destacam se relacionam com todos e depende do ambiente em que ele vive ele é muito cooperativo, se o meio em que ele vive é uma família segura estruturada e que coopera com ele ,ele vai ter esse espírito cooperativo mesmo com aquele aluno que não sabe nem as letrinhas ele tem paciência , tem desprendimento em ajudar.

O que se mostra nesse trecho da entrevista é que o fato de as Cr(D) serem mais retraídas parece ser algo normal, como se nada pudesse ser feito a respeito. Ao mesmo tempo, revela indignação quando umas reconhecem nas outras características semelhantes, manifestando-se solidárias umas com as outras.

Vejamos outro trecho de entrevista que segue o mesmo raciocínio.

Profa. I'-Aquele que deslanchou tem mais amigos, socializa-se com todos, geralmente ele é o líder. Aquele que tem dificuldade é o mais retraído convive com aqueles de sempre. Não fala muito, não pergunta. A parte da autonomia, é mais dependente. Aquele que sabe é mais autônomo no desenvolvimento das atividades.

A interação do professor com as Cr(F)

Quando questionadas sobre como são suas interações com as Cr(F), a maioria das professoras respondeu que as interações eram ótimas, em virtude do interesse manifestado por esses alunos. Vejamos algumas falas.

Profa. A':- Excelente . Elas vão sozinhas. É lógico que precisa da gente, mas você mostra o caminho e ela vai, ela segue em frente.

Profa. E': É tão complicado porque os alunos com facilidade, eles parece que é inevitável, mas ele, ó mesmo você tentando fazer de tudo pra que não haja diferença na interação não tem jeito não sei parece que a gente é agradecida a ele, sei lá e ele é agradecido a você . Ele adora um elogio. É muito fácil lidar com eles, é fácilimo, eles caminham com as próprias pernas. E todos eles gostam da professora, o natural é que todos eles gostam da professora, não é só na primeira série não.

Uma primeira questão que emerge desses relatos é que as professoras deixam transparecer que não são necessários grandes esforços para ensinar as Cr(F). As crianças acompanham sem dificuldades aparentes o que é proposto pela professora, sendo assim, não há problemas de interação com esses alunos. A outra questão que se confirma nessas afirmações é a de que há diferenças nas interações entre os diferentes grupos de alunos. A docente J' é a única que relata as interações, sendo iguais para todos os alunos.

Pra mim, a interação era igual pra todos os alunos, eu estava presente para aquele que tinha ou não dificuldade sempre estive presente. Não teve diferença. É claro que com quem tem mais facilidade você fala uma vez, ou duas vezes, já faz e resolve e os outros eu já tinha que ficar na carteira conversar mais, eles ficaram um pouco mais à vontade pra resolver sozinhos as coisas.

As interações do professor com as Cr(D)

Quando solicitadas a discorrer sobre suas interações com as Cr(D), as professoras A', C', D', F', H', J' descreveram os procedimentos utilizados em sala de aula. A professora A' coloca que as atividades foram e necessitam ser repetitivas e direcionadas. Na mesma vertente se coloca a professora C', ao citar que as atividades têm de ser aplicadas por comandos direcionadas para uma seqüência de ações. Já a professora H' discorre sobre as atividades diversificadas, palavras cruzadas, caça-palavras, as quais utiliza e considera importante a continuidade desse trabalho, pois se caracteriza como estímulo para as atividades de escrita.

A professora D' afirma que todos os procedimentos utilizados em sala de aula não resolveram a situação apresentada pelos alunos. Situação parecida foi averiguada na fala da professora G', a qual relata que: "sempre procurei trazê-los para a escrita, procurei estar junto deles o maior tempo possível só que foi insuficiente, às vezes não dá pra ficar o tempo que gostaríamos".

A docente J' descreve o fato de auxiliar e intervir junto aos alunos por meio de medidas pontuais relacionadas à correspondência som e grafia: "Sempre os coloquei perto de mim para auxiliar e intervir". Procedimento semelhante é relatado no caso da professora F': "sempre questiono:- Que letra você acha que começa?"

A avaliação da interação do professor com as Cr(D)

Apesar do que foi exposto até agora, as professoras A', D', E', I' e J' afirmaram que as interações com os alunos que apresentavam dificuldade foram ótimas, pois, segundo suas falas, fizeram “tudo” que puderam por esses alunos. Tais relatos abrem margem para possíveis questionamentos, pois não estariam essas ações pautadas nos entendimentos que essas professoras possuem sobre o papel do professor, o papel do aluno, como acontece a aprendizagem e o que é ensino?

Já as professoras B', C', F', G' e H' classificaram as interações com os alunos como boas, alegando as mesmas razões mencionadas pelas demais, ou seja, que fizeram o que estava em seu alcance.

Quando indagadas sobre questões como a interferência do aluno na forma de relacionamento do professor, a maioria das professoras afirma que o aluno interfere na forma de relacionamento do professor. Dentre elas, somente a professora D' se posiciona de maneira contrária quando relata: - “eu acho que não porque a gente como profissional a gente não pode ficar vendo a atitude do aluno porque se não aqueles mais bagunceiros, você não vai dar atenção pra eles. Tem que ser igual pra todos”.

As afirmações de A', B', E' H' e J' apontam para influências no plano da subjetividade docente, desencadeando algumas posturas, tais como: implicância, preconceitos e impaciência. As professoras A', J' e F' assinalam que as manifestações indisciplinadas juntamente com a rebeldia dos docentes afetam no relacionamento em sala de aula, na medida em que geram impaciência no professor. Ao encontro desse perfil está o relato da professora B' que considera os problemas emocionais dos alunos como uma das principais dificuldades no relacionamento, refletindo também na paciência. Nessa categoria de respostas encontra-se a da professora H'.

Eu acho que influencia, depende das atividades, se a criança tem uma atitude que não é correta vai gerar conflito que desestrutura o rendimento da sala. Depende de tudo, tem que ter harmonia, às vezes gera a implicância é a natureza da gente.

Vejamos o caso da professora E' quando faz menção às diferenciações em sala de aula, reflexo das manifestações dos alunos.

Não era pra ter, a gente faz de tudo pra que não tenha mas.., quem fala que não tem é mentira É, porque youê tem os seus valores a sua forma de pensar os seus preconceitos, todas as pessoas têm, é inerente já nasce com você, faz parte da sua cultura, você tem sua opinião. Você tem sua opinião sobre aqueles que são fortes, médios e fracos digamos assim. E por mais que você queira disfarçar, a neutralidade não existe você pode tentar amenizar o impacto, eu sou uma professora consciente disso a gente acaba percebendo, sempre eu fico me policiando nas minhas atitudes, mas que elas existem elas existem.

Já a professora C' diz que suas ações estão condicionadas às manifestações dos alunos, ou seja, a sua ação "depende da resposta de cada aluno". As professoras F' e a G' apontam para dificuldades mediante a resistência do aluno.

O aluno tem que estar disposto a interagir, se ele não quiser é muito difícil transpor essa barreira, você tenta, tenta, tem uma hora que até consegue, mais é difícil (Profa. G').

Se ele aceita a colocação sua, vai estar conseguindo expor o que você está querendo passar pra ele, é um relacionamento em que ambos chegaram num acordo. Agora aquele que tem um temperamento mais difícil dificulta na aprendizagem. (Profa. F')

Um instrumento importante que contribui para se delinear esse processo de interação diz respeito às concepções, a epistemologia do professor.

As concepções dos professores

Ressalta-se que, ao relatarem sobre suas concepções, muitos professores se manifestaram genericamente fazendo uso de jargões pedagógicos.

O papel do professor no processo de alfabetização

Apesar das respostas genéricas, as professoras A', B', C',D', F, G', I' e J' citaram como incumbências do professor ações e medidas direcionadas e pontuais que conduzem o aluno na aprendizagem.

Já as professoras B', E', J' e H' apontam questões relativas ao conhecimento do aluno, do bom relacionamento e de provocar o interesse necessário no processo de alfabetização.

Profa. B': O professor tem que primeiro entender a criança, saber as particularidades, saber o processo que ela vai passar, entender o processo da alfabetização ele tem que estar bem preparado bem consciente Anteriormente ele faz os testes pra ver o nível da criança e a partir daí o que ele vai fazer pra tá incentivando essa criança a desenvolver a melhorar quais atividades mais propícias a cada uma e ser o mediador desse processo, tá sempre ali verificando, analisando e fazendo a auto-avaliação.

Profa.J: Conhecer a parte estrutural da criança, como a criança aprende, saber como ele avança nas hipóteses dele e na hora adequada intervir. O professor conhecendo as hipóteses dela, ele sabendo isso, mesmo que foi o primeiro ano na primeira série, eu percebi isso, você sabendo onde ela está e sabendo a hora de intervir, ela avança.

Profa. H- Tem que ter novas práticas pedagógicas que levem ao interesse, como por exemplo: o curso "Letra e Vida" eu achei interessante, porque envolve a participação. Muitas das atividades que eles sugeriram precisa da participação dos alunos, são atividades que exigem que eles participem.

Ao discorrerem sobre seus papéis especificamente no aprendizado da escrita, observou-se entre as docentes uma fala pedagogicamente correta. Algumas docentes fazem uso de expressões próprias de conteúdos construtivistas e jargões pedagógicos. Apesar de genéricas, as falas revelam traços cujo predomínio é empirista e também alguns sinais aprioristas. Vejamos algumas respostas:

Profa. C':-São vários aspectos que envolvem você, vai ter que encantar, através da leitura, história em quadrinho teve um ano que a gente mandou a carta pro Maurício de Souza ele devolveu, ele escreveu, ele mandou gibi foi um encantamento. O aluno tem que dar abertura, ele tem que querer, você lembra daquele que dormia? É difícil, mas eu acho, é lógico que ele vai trabalhar ele vai ser um profissional, preparar as atividades Ele tem as suas metas, só que ele tem que encantar o aluno, tem que intervir, ensinar, já o aluno tem que receber aquilo. Na escrita também, é igual.

Apesar de a docente relatar um processo importante no processo de aprendizagem, a mobilização do aluno, deixa claro que o aluno tem de receber o que o professor planeja. Vejamos as manifestações de outras professoras.

Profa. I'- Incentivar dizendo aos alunos sobre a importância da escrita no ato social. O professor tem que deixar bem claro a função social da escrita. Essa é a função deixar claro para o aluno.

Profa. D'- É fazer as intervenções para que o aluno chegue ao conhecimento da escrita, você viu como é feito.

Profa. J' - Primeira coisa é apresentar a ele o código, que existe um código utilizado pra se escrever, que são os símbolos, o alfabeto, ele vai ter que aprender esse código, a importância dele. A hora que ele entender que aqueles símbolos são, na verdade o código que vai fazer parte da leitura e da escrita, então aí vai. Até mesmo o traçado, a forma como o professor vai ensinar as formas das letras. A função social da escrita é papel do professor.

Profa. E'- Estimulá-lo a escrever certo ou errado com letras ou com rabiscos, escrever. O estímulo dele é escrever. Se ele quiser fazer um desenho e do lado escrever o nome do desenho ele está escrevendo, é fundamental independente do exercício que você quer que ele desenvolva da atividade você tem que deixar sempre ele livre pra escrever o que ele gosta. Porque só se aprende escrever escrevendo. E se você barrar e não deixar ele escrever, desenvolver somente a sua atividade pode ser que o estímulo não seja tanto quanto o que vem de dentro, o pessoal dele.

Papel do aluno no aprendizado da escrita

No que concerne ao papel do aluno no aprendizado da escrita, a maioria das docentes aponta o interesse e a motivação como algo intrínseco do discente. As docentes B', C', F', I' e J' revelam uma visão apriorista do processo de aprendizagem da escrita.

Profa. B'- Eu acho que a criança por si só ela é curiosa. A expectativa dela é de ler, escrever, pegar os livros, contar histórias pra mãe em casa ela já vem motivada O papel dela é ficar na sala eu acho (sorriu), ficar trabalhando aqui com a gente se empenhando também naquilo que ela almeja.

Profa. C'- É vital, porque se a criança não está disposta a aprender, então fica muito difícil vamos colocar disposta entre aspas porque você pode ensinar, mas aprender pra ele, não tem como, é o papel dele. A gente vai até um determinado ponto, a partir daquele ponto é dele, ele vai ter que construir, ele que vai ter que assimilar é dentro dele a aprendizagem... Você trabalha aquilo aí ele vai interagir aquilo. A partir daquilo ele vai aprender.

Profa. I' – É ser interessado, participativo, não pode ser mero receptor, tem que participar do processo. Tem criança que não tem interesse.

Profa. J' - O aluno tem que se interessar. Eu acho que esse interesse já vem com o aluno, quando vem pra escola já existe esse interesse natural da criança pra aprender.

Observa-se, nas falas acima, indícios da abordagem apriorista, aparentemente embasados no fato de que o interesse é algo natural, inato. Já as professoras A', D', G' e H' reportam-se claramente aos aspectos relacionados à receptividade discente, tais como: prestar atenção e de se comprometer.

Profa. A' - O aluno tem que ter atenção né! Para aquilo que está sendo passado pra ele. Se não, não vai conseguir nunca. Precisa de interesse e de estímulo tanto familiar que é fundamental quanto do professor.

Profa. D' - prestar atenção, fazer o que a professora manda.

Profa. G' - O aluno tem seu papel sim, não é só nosso, nem só dos pais, eu coloco nas reuniões a importância dos pais valorizarem os estudos dos filhos, mas cobrando deles a responsabilidade. Aqui tem compromisso de casa diário, eu chamo de compromisso, não é lição porque eles têm que ter compromisso com o estudo. Eu estudei porque eu quis, não adiantava a minha mãe fazer a minha lição, era o meu momento. Eu acho que o estudante ele tem o seu papel sim, de se comprometer, de querer aprender, de se esforçar, de querer ler, de querer sempre saber mais, é claro que tem momento que eles cansam a gente entende, mais eles não podem ser tão dispersos assim. Às vezes eles são até meio relapsos com suas atividades com suas atribuições, e às vezes isso é fruto de uma educação super-protetora dos pais, que a mãe faz tudo. Eu sempre falo não fez o compromisso manda em branco não faça por eles e chama pra fazer uma vez só porque no outro dia ele vem aqui sem o compromisso nós vamos conversar, ele vai ter que perceber que é uma obrigação dele é para o bem dele.

Profa. H' - Tem visões diferentes. Tem criança que não dá muita importância devido ao apoio familiar e tem criança que quer aprender. Olha tá escrito isso na lousa! Ai que legal tô aprendendo. Procura seguir direitinho o que a professora pede, se interessa se esforça. Outras crianças estão de corpo presente, isso tem a ver com a família. Tem muitos que vêm pra ganhar a bolsa família, não considera a escola como importante, para o futuro profissional. Tem um caso, não desse ano, mas que a família tirou da escola e não colocou em lugar nenhum, foi chamado o conselho tutelar. A família influencia muito. Eu já ouvi muitos pais falando;- isso é obrigação sua (da professora) acompanhar a criança na lição. Infelizmente a gente tem que dar atividades que a criança consegue fazer sozinha, porque eles não têm ajuda em casa. Mudou o tempo, eles trabalham, mas eu acho que é obrigação.

O que chama atenção é que os alunos de 1a série para essas professoras não parecem ser crianças e sim um adulto em miniatura, pois ele tem que vir para a escola com todos esses pré-requisitos.

Como o aluno aprende a escrever

Ao discorrerem sobre a maneira segundo a qual os alunos aprendem a escrever, as docentes revelam diferentes posturas. Apesar disso, notam-se fatores, na maioria dos casos, imbricados com a decodificação dos sinais gráficos, tais como assimilação do código, desenvolvimento da escrita em decorrência do processo de leitura. Dentre estas, podem-se perceber traços aprioristas na fala das professoras A' e I'

Profa. A' -Pra mim é um momento mágico. A gente faz tudo, tá explicando, tá floreando de repente a criança aprende. Quando a criança aprende, parece que dá um estalo. O aluno X, por exemplo, (uma das crianças indicada com dificuldade). Demorou bastante e ele ficou feliz quando percebeu que estava lendo. Quando eles vêm a avaliação do começo e depois no final. É um momento mágico, parece que dá um estalo. Tlim! É um enigma né, porque as letras são códigos e é preciso assimilar tudo aquilo.

Profa. I' - Quando ele sentir a necessidade, quando tiver interesse aí então ele deslança, se não...!

Já, as professoras B', E', J' conciliam elementos aprioristas e empiristas em suas falas.

Profa. E' – A aquisição da leitura e da escrita por ser um fator interno, eu não saberia te dizer, não saberia mesmo! É uma coisa tão interna, tem até mesmo gente que fala que faltou ...não seria nem estímulo... Piaget usava muito essa palavra, deixa eu ver se eu me recordo, ai, maturação, faltou maturação. Alguns acham que o professor não é... estimulou não é outra palavra parecida o que eu quero dizer é que ele tem que querer, é do aluno, não é do professor, ele é importante é uma relação de igual pra igual, mas o aluno tem que querer, se ele não quiser ele não vai aprender e é aí que eu acho que é importante o vínculo, muitas vezes o aluno aprende a ler e escrever porque gosta da professora ele não foi estimulado em casa a fazer as lições, a prestar atenção, o pai é analfabeto, a mãe é analfabeta, ou sabe o essencial, é superpobre de cultura ele não tem acesso à revista a gibi, ele não tem acesso a quase nada de suporte escrito, mas se ele chegar na escola e gosta da professora, ele pode ir por esse caminho também. Ele pode aprender a ler e a escrever por gostar muito da professora, quando ele é pouco estimulado em casa isso pode acontecer, se houver o vínculo. Agora, com esse ensino de 9 anos as crianças entrando com seis anos na primeira série, eles são demais imaturos. Não adianta, a gente frisa que não é tia, é

professora que não é parente, mas você fica como uma mãe deles aqui na escola, e uma mãe abraça, estimula, incentiva.

Profa. J' - Eu acho assim, existem as fases que o aluno passa pra chegar nessa aprendizagem. Ele está ali vendo a escrita, vendo a função social da escrita, tudo tem escrita. A hora que ele vê, que tem um código e entende o código, aí ele vai construindo o seu conhecimento. Tanto pra ler quanto pra escrever, as duas coisas caminham juntas.

As professoras G' e H' se reportam à experimentação. Ainda que vinculada à correspondência som grafia, suas falas denotam a importância da ação mediante ensaio e erro. Além disso, citam as diferenças individuais existentes entre os alunos na aprendizagem da escrita.

A resposta da professora C' menciona a elaboração de hipóteses das crianças, porém, essas hipóteses estão vinculadas ao conhecimento do alfabeto. Já a professora D' conclui que a aprendizagem ocorre quando o aluno aprende a juntar as letras.

Profa. C' - Bom (...) ai olha quando eu pego uma primeira série e olho pra mais de trinta alunos e eles vão ter que dar uma resposta a curto prazo, não é longo. No final do ano vão ter que dar uma resposta. Pensando numa 3ª série você vai ter que ensinar um conteúdo de história ele aprendeu tudo bem se não, não é (inaudível) tem os gráficos, ele sabe ou não sabe, agora como ele aprende, eu acho que é um processo primeiro ele vai conhecer o alfabeto, as letras, depois ele vai fazer a hipótese dele, ele faz quando eu vejo um aluno fazendo a hipótese dele eu fico muito feliz ele tá caminhando é um caminho, aí ele vai perceber que não com qualquer letra, tem certas letras pra escrever determinadas palavras não é qualquer letra do alfabeto, daí vai associando com o som das letras, aí vai começar a aparecer as regras que nós temos que apresentar, apresentar tipo assim se eu falo se quero palavras com ç, eles trazem a gente faz a lista eu pergunto o que a gente vê na lista eles vão ver que não tem nenhum que começa com ç é um processo eles vão perceber, mas a professora vai guiar, tem que saber muito bem dirigir isso. Eu acho o papel do professor importante tanto quanto do aluno, é essa troca de eu ensinar ele aprender ele falar eu vê onde ele tá. Na lista de palavras, eu não gosto quando o outro fala, eu quero que todos falem, ai como a gente fica triste quando um falava eu não sei eu queria que ele falasse, porque eu queria que ele falasse a hipótese dele e aí eu vou intervir agora aquele que não quer participar fica difícil, ele vai aprender a ler e escrever desse jeito.

Profa. D' - Nossa, que pergunta! Aprender a ler é ler tudo, é ler o mundo também, começa lá de fora para dentro da classe. Então se o aluno consegue ler a placa da rua ler o ônibus, ler tudo o que tem a sua volta, ele tá lendo. Agora escrita é muito mais complexo do que a leitura porque primeiro ele precisa ler pra depois ele escrever. Aprende juntando as familhinhas, juntando as letras ele vai aprender o processo que, por exemplo, o b mais a é ba. Aí ele começa a ler e

ele começando a ler já vem a escrita, automaticamente vem a escrita.

Definição de leitura e escrita

A maioria das professoras entrevistadas definiu leitura como uma forma de comunicação que envolve a compreensão e o significado (A', B', C', E' G 'e H'). Nas falas da professoras F' e J', a leitura também é um processo de decifração.

Profa. F' - Leitura é um processo pelo qual todos nós passamos e que ele vem desde nosso ambiente familiar a que a gente tá exposto, a leitura é decifrar, descobrir essa parte. A pessoa que adquire a aprendizagem da leitura, ela consegue ver o mundo de uma maneira diferente, é essencial que a pessoa se torna até uma pessoa, um cidadão crítico e participativo que possa promover uma mudança no ambiente familiar, no ambiente pessoal na sociedade em si. A escrita ela é a forma gráfica de você tá colocando uma idéia ou mostrando, podendo se expressar através dessa idéia. Profa. J' : - Definir os códigos, entender isso, é leitura da vida , se ela souber ler hoje, fica por dentro das coisas que acontecem, fazem parte da vida, todos os acontecimentos que estão aí. Escrita é uma comunicação, hoje essencial para o ser humano, ele tem que saber escrever pra se comunicar.

Dentre as entrevistadas, as professoras D' e I' se expressaram utilizando jargões, sem maiores esclarecimentos sobre suas falas.

Profa. D' - Eu já respondi isso, já sim. (repeti), é aquilo: leitura é leitura de mundo. Escrita depende da leitura.

Profa. I'- Tanto a leitura quanto a escrita é uma integração social. É a base pra ele. Através da leitura e da escrita que ele vai desenvolver o seu papel de cidadão e convívio social.

Como sanar as dificuldades que os alunos apresentam

Quando solicitadas a discorrer sobre o que fariam para sanar as dificuldades dos alunos na escrita, as professoras A', C', G' e J' sugeriram o desenvolvimento de um trabalho envolvendo os profissionais das áreas afins (fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e assistentes sociais).

Profa. J' - É preciso de um especialista pra resolver isso, no caso da menina que ainda não reconhece letras, só a professora não vai ser capaz, fazer um trabalho de recuperação paralela pra tentar ajudar essas crianças, só o professor não dá conta porque tem as outras 30 da classe que precisam de ajuda. Tem que ter um acompanhamento se for psicológico tem que ir, se for psicopedagógico, se não, vai crescendo essa dificuldade. Se for por uma questão de tempo, ele vai chegar junto, rápido com os outros. Então, agora se tiver algum limite tem que ter acompanhamento.

As professoras D' e E' mantiveram a postura de separação dos alunos por níveis de aprendizado. As demais elencaram a continuação do trabalho que já desenvolvem em sala e dentre elas a professora C' comentou o trabalho de profissionais das áreas afins.

Profa.C'- Ah! Trabalhar por etapas, por comandas, não pode falar um monte de ações, precisa ser o mais objetivo naquilo que você espera. (coloquei que isso ela já tem feito). Sim mais tem que continuar. Eles têm que estar seguros, saber o que está sendo trabalhado. É preciso acalmar as crianças e também receber tratamento adequado especializado: psicólogo, fono, assistente social e também, é claro que eu não posso tirar minha parcela de culpa, mas a família gente, tem que assumir o seu papel, acompanhar, ajudar, dar valor ao ensino, estar presente, dar valor pra instituição.

Profa.B'- Às vezes a gente tem que retomar o planejamento com ela, porque que ela não tá assimilando, porque não desenvolve será que o tipo de atividade que eu estou dando tá além da possibilidade dela. Eu tenho que resgatar o que ela sabe, resgatando mesmo, estar voltando e partindo do que ela tem vivência pra ter algum norte. Trabalhar com nome, ela carrega desde de pequenininho, trabalha o eu dela e estabelecer um vínculo para o equilíbrio emocional, não sendo mãe dela, mas que eu sou amiga também, que ela possa contar. Ela vai ter os momentos que vou estar brava com ela porque fez alguma coisa fora da disciplina, tem que saber os limites, mas que pode estar perguntando as coisas que não entende sem receio, porque vou estar estimulando. Pra aprender a escrever, ela precisa o código, o alfabeto a conotação sonora e a aplicação delas nas palavras.

3.5 - Discussão

Os dados da pesquisa realizada em salas de 1º ano do ensino fundamental sobre a interação que o professor estabelece com os alunos no processo de aquisição de escrita mostram a complexidade dessa interação. Os dados observados demonstram diferenças no tratamento dispensado aos alunos com desempenhos diversos na aquisição de escrita. Na maioria das vezes, esse tratamento caracteriza-se por desfavorecer os que apresentam mais dificuldade no processo de alfabetização.

Essa maneira de proceder confirma as observações feitas por Bezerra (1989), a respeito da dificuldade dos professores para estabelecer contato com os alunos que apresentam níveis mais elementares da concepção de escrita, e da exclusão desses alunos nas atividades propostas pela professora em sala de aula. É interessante notar como esses procedimentos persistem no meio educacional.

Nas falas das professoras, ainda que de maneira genérica e por meio de jargões e expressões consideradas pedagogicamente corretas, é afirmada a importância das interações para a aprendizagem do aluno. Entretanto, é possível constatar em suas concepções que o tipo de interação pedagógica dispensada em sala, depende mais do aluno do que do professor, pois com os alunos interessados (crianças que apresentam mais facilidade na aprendizagem da escrita), os professores se manifestam mais solícitos e envolvidos.

Nessa perspectiva, a maioria dos professores que participam da pesquisa concebe o interesse como algo próprio da criança, um requisito, ou então, reflexo do apoio familiar, dos seus hábitos culturais e sociais, da escolaridade dos pais e dos usos sociais que as pessoas de sua convivência fazem da leitura e da escrita.

Segundo os professores participantes da pesquisa, os hábitos culturais da família, principalmente, das crianças que estão em dificuldades na escrita não contribuem para as inserções destas na prática da leitura e da escrita.

Com exceção das professoras B', F', G' e J', a maioria não menciona a necessidade de esses alunos disporem de mais atenção no ambiente escolar, nem de oportunidades mais frequentes de interação com esse objeto de conhecimento.

Aliás, isso não acontece na maioria das salas. Diante disso, há que se considerar que a criança em dificuldades na aquisição da escrita, entregue a si mesma, em sala de aula, produza bem menos em termos de conhecimento.

As professoras, ao atribuírem os desinteresses das crianças à influência dos diferentes fatores acima descritos, negligenciam o fato de não serem os únicos. A idéia de que a falta de interesse manifestada por algumas crianças apresenta-se desvinculada da maneira pela qual o professor conduz suas ações em sala de aula é significativamente acentuada, tanto nas entrevistas quanto nas observações.

Essa idéia traz elementos para se pensar sobre a possível relação dessas ações com os princípios da correspondência e o da eqüipotencialidade, discutidos por Pozo (2005). No princípio da correspondência o ato de ensinar é apresentar ao outro uma dada situação, para que possa ser reproduzida, e no da eqüipotencialidade, os processos de aprendizagem são os mesmos para todos. Esses princípios desconsideram o significado que o sujeito atribui aos ambientes, dentre eles, o da sala de aula.

A essa didática, utilizada pela maioria dos professores que participam da pesquisa, pode ser atribuída a realização de atividades de escrita pontuais, por meio de ações repetitivas e direcionadas, nas tentativas de se transmitir os saberes necessários para a alfabetização. Nesse enfoque, cabe aos alunos prestar atenção, se comprometer, ou seja, receber o que é transmitido pelo professor. No entanto, algumas manifestações discentes contrárias a essa postura, foram observadas, incluindo solicitação de ajuda e formulação de hipóteses, em voz alta. Apesar dessas manifestações, na maioria das vezes, não serem atendidas ou consideradas pelo professor, ainda assim, expressam um posicionamento discente frente a um ensino, muitas vezes, não favorável a essas próprias manifestações.

As ações docentes observadas aproximam-se do que Aebli (1973) denomina de didática tradicional. Segundo o autor, o elemento principal dessa abordagem é o de imprimir imagens na mente do aluno por meio de mecanismos rígidos e sem variações. Talvez, esses pressupostos aclarem as explicações dadas pela maioria das professoras sobre seus próprios papéis e o dos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

As evidências extraídas das observações e das entrevistas indicam que as práticas pedagógicas, da maioria das professoras, vinculam-se ao ensino tradicional.

Neste, as informações são focalizadas uma a uma, de modo a seguir uma seqüência. No ensino da escrita, o processo seqüencial foca a transcrição gráfica das unidades sonoras, criticado muitas vezes, por se apresentar desprovido de sentido aos alunos.

Além disso, tal qual alerta Micotti (2002, p.188-200) pode haver interferência do ensino baseado no processo seqüencial de tratamento das informações na produção das diferenças dos desempenhos das crianças. Ao prender-se em cada elemento de uma vez, a criança pode apresentar dificuldades em relacionar as partes com o todo, coordenar pontos de vista e fazer inferências para as quais o texto oferece as informações.

Assim, esse tipo de ensino, segundo Aebli (1973, p.16), geralmente atinge o objetivo desejado com os alunos que não apresentam dificuldades, em compensação com os demais alunos as chances de insucesso são mais freqüentes, pois é de conhecimento que os alunos apresentam um interesse diretamente proporcional ao grau de atividade que é permitido a eles desenvolverem. Sobre esse assunto é interessante lembrar os relatos das professoras E' e J'. No caso da professora E', num primeiro momento, sua fala pode confirmar a idéia de que esse tipo de ensino não acarreta problemas aparentes para os alunos que apresentam facilidade: "é muito fácil lidar com eles (alunos que apresentam mais facilidade na escrita), é facilímo, eles caminham com as próprias pernas". Por outro lado, esse mesmo relato traz elementos contraditórios que permitem questionar sobre esse tipo de ensino, uma vez que a professora sugere que o aluno aprende sozinho. Além disso, essa fala pode indicar a existência de lacunas, na formação do professor que culmina na dificuldade do trabalho com alfabetização.

Já no caso da professora J', apesar das constantes orientações apoiadas na decifração, os alunos pouco avançaram na aprendizagem da escrita. Vejamos sua fala: "eu acho que eles não vão conseguir até o final do ano se tornar alfabéticos (...) eles têm muita dificuldade, você viu, não tem só cinco crianças com dificuldades, é a maioria".

A fala da professora D' também confirma o alto índice de crianças com dificuldades na sala: "A classe tem muito mais alunos com dificuldades, eu indiquei só os mais críticos".

Outro aspecto importante revelado durante a pesquisa é o de que, na maioria das vezes, as manifestações docentes não favorecem as interações entre os diferentes grupos de alunos. Os resultados obtidos indicam a influência das ações e atitudes docentes nas interações entre os alunos, na medida em que a convivência com tratamentos pouco adequados possa se tornar exemplos de condutas a serem imitadas pelos alunos.

No entanto, essa influência não é mencionada pela maioria das docentes participantes da pesquisa. Índícios dessa situação são encontrados nas falas das professoras, dentre elas, as da professoras E' e I'. A primeira demonstra indignação diante do agrupamento de crianças que apresentam afinidades, reconhecendo entre si, características semelhantes: “dentro da sala de aula ele se retrai e acaba se agrupando (com outras crianças com dificuldade), eu percebo que elas ficam meio solidárias umas com as outras, é mole!”. A segunda quando afirma: “aquele que tem mais dificuldade é o mais retraído, convive com aqueles de sempre”.

É possível que essas manifestações se relacionem com a idéia, por vezes explícita, na falas das professoras, de desinteresse, do não-compromisso dos discentes e, podem estar associadas implicitamente à falta de habilidades ou capacidades dessas crianças para interagir com as que apresentam mais facilidade na aquisição da escrita. Pressupõe-se que um quadro de exclusão tende a ser agravado, se os professores não compreenderem certas manifestações discentes, não intervirem e não procederem adequadamente junto a elas.

É de conhecimento que as trocas entre os diferentes membros da sala de aula e a colaboração entre eles contribuem para a aprendizagem e para o pensamento operatório. O pensamento operatório é ao mesmo tempo consequência e condição da cooperação entre os alunos e fator da atividade operatória. É por meio do pensamento operatório que a criança se torna capaz de participar das atividades de um grupo (AEBLI, 1973, p.109). Essas atividades dizem respeito às construções mentais, pois o que torna o trabalho em conjunto como uma atividade socializada é a possibilidade de discussão e trocas de idéias entre os membros desse grupo.

Quando a criança não está habituada a esses procedimentos, dificilmente pode compreender pontos de vista diferentes do seu, dificultando o confronto de idéias e a cooperação.

O confronto e o conflito tanto individuais quanto com os pares são experimentados por ocasião da participação do aluno no gerenciamento das atividades. Este se constitui em um dos mais importantes instrumentos para a eficácia da aprendizagem. Segundo Jolibert (1994, p.20), o ato de escrever envolve a atividade do escritor, permitindo que a criança viva seus processos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que também cria responsabilidades

Este enfoque exige do professor a elaboração de situações para a criança agir, formular hipóteses, trocar idéias com seus pares sobre o que pensou e descobriu. Ações como essas poderiam ser facilitadas, se houvesse conexões entre as atividades escolares e as expectativas dos alunos. No entanto, isso não foi constatado durante a pesquisa.

Outro aspecto a ser discutido diz respeito à possibilidade das manifestações discentes se relacionarem à forma pela qual esses alunos atribuem seus sucessos e fracassos, trata-se de uma construção ligada a teorias implícitas sobre suas capacidades intelectuais e da sua auto-estima (POZO, 2005).

A esse respeito, várias foram as interações observadas entre os professores e seus alunos nas atividades de escrita, que possivelmente tenham acarretado implicações pouco favoráveis para as crianças em dificuldades avançarem nesse aprendizado. Um dos exemplos dessa situação diz respeito ao tratamento que a professora C' concede aos alunos:

Leia o que você escreveu. Leia! (alterou, significativamente, o tom de voz). A criança não se manifestou, e a professora mesma leu: - (iruo) é pirulito. Pi-ru-li-to! A professora apagou a produção da criança e de maneira pouco afável falou: - Como é o PI ?

Cabe comentar, ainda, que as expectativas do professor com relação aos diferentes grupos de alunos possam ter refletido nas percepções pessoais desses alunos, dificultando o processo de aprendizagem da escrita das crianças em dificuldades. Um exemplo de baixa expectativa apresenta-se na fala da professora D', ao discorrer sobre seus procedimentos com relação às crianças em dificuldades de aprendizagem na escrita: "eu nem fico em cima mais, eles não conseguem fazer nada, nada".

Sobre essa situação, cabe lembrar os dizeres de Leite (1986, p. 238), ao discorrer sobre as influências das relações interpessoais na auto-identificação do aluno “sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos”.

Segundo Martinelli (2006, p.52), as crianças que manifestam dificuldades em aprender, geralmente, se autopercebem menos competentes, menos confiantes e com baixas expectativas de reverter essa situação. Em decorrência disso, podem apresentar vários comportamentos, dentre eles, o de isolamento, por se sentirem menos respeitadas e aceitas.

Essas contribuições fornecem subsídios para possíveis explicações das manifestações de apatia apresentadas pelas crianças em dificuldades e também pelo envolvimento desse grupo de alunos, em situações adversas àquelas propostas pelas docentes, pois como salienta Martinelli (2006), quando esperamos pouco ou quase nada de uma situação, investimos menos energia em sua realização.

Os dados da pesquisa indicam que os professores não consideram a hipótese de que o interesse, também possa ser desenvolvido no decorrer das atividades dos alunos. Há indícios de que as professoras não diferenciam as situações em que o professor apresenta de fora algum conteúdo, já inteiramente organizado, aos alunos e as situações em que recorre à atividade discente. Além disso, desconsideram os efeitos das interações no aprendizado das crianças, como possibilidade de “remover as inibições afetivas que lhe conferem com bastante freqüência um sentimento de inferioridade nas aulas” (PIAGET, 1988, p 57).

A possibilidade de reverter a situação de desinteresse apresentada pelo aluno, caso este seja “solicitado a descobrir por si mesmo as correlações e as noções, e assim, recriá-las até o momento em que experimentará satisfação ao ser guiado e informado” (PIAGET, 1988, p.57), não é considerada pela maioria das professoras pesquisadas.

Os dados obtidos em observações realizadas durante as aulas mostram que as interações entre professores e alunos nas atividades de escrita, na maioria das salas, pouco favorecem o envolvimento, a exploração e as descobertas referentes à escrita. Não propiciam, também, medidas voltadas para a promoção da segurança e da confiança nas capacidades intelectuais entre os alunos.

Becker (2001) considera que o professor que apresenta postura construtivista compreende que o aluno irá construir seu conhecimento na medida em que agir e problematizar sua ação. Em meio a isso, propicia situações para que os pólos da relação pedagógica se desabsolutize, ou seja, que a relação em sala de aula não fique centrada no aluno, ou no professor, mas na interação entre ambos.

Diferentemente disso, as interações que se consubstanciam durante a pesquisa ficam distantes da fundamentação de cunho construtivista, das descobertas, de construções e reconstruções, mediante a integração da dimensão afetiva e cognitiva no processo de ensino e aprendizagem.

Daí decorre que o ambiente da sala de aula se revelou muito aquém do desejado, em termos de perspectivas de ação, conflitos e confrontos. Nesses termos, é adequado o que salienta Pozo (2005, p. 12) ao discutir sobre as implicações do ambiente na função adaptativa do sujeito, pois quanto mais estável for esse ambiente, menor será o número de variáveis que o compõem, menos complexa será sua organização e menos relevante será a sua função adaptativa de aprendizagem. Sendo assim, menor será a necessidade de mudanças diante da pressão ambiental.

Esse pressuposto não diz respeito, apenas, à aprendizagem do aluno, mas também com a do professor, dado que as interações que se manifestam entre os professores e seus alunos inserem-se na relação de ambos com o meio a sua volta.

A pertinência desse pressuposto refere-se às perturbações do meio externo e às necessidades de mudanças. Um fator importante de mudanças diz respeito a superação do *habitus* (PERRENOUD, 2001), do esquema de ação docente, da maneira de ver, pensar e atuar. Essa superação poderia ser facilitada se houvesse conciliação entre formação e construção de saberes profissionais, de maneira a contribuir na formação de um novo *habitus* profissional. Tarefa que deveria ser considerada, principalmente nos cursos de formação docente.

Sobre isso há que se comentar que na presente pesquisa, a maioria dos professores citou como referência de orientação, a participação no curso de formação continuada “Letra e Vida”. Do que foi discutido até aqui, pode-se inferir que talvez, a maneira como essa formação tem sido proposta não esteja garantindo o suporte necessário, para os professores. Índícios dessa hipótese apresentam-se tanto no caso das professoras mais experientes quanto para as menos experientes,

uma vez que as manifestações e interações dessas professoras com seus alunos em muito se assemelham.

Diante dessa suposta tendência manifesta no ensino, há que se atribuir uma parcela de responsabilidade à própria precariedade da formação docente. Muitas vezes, pautada nos princípios da racionalidade técnica, discutidos, por vários autores, dentre eles, Nóvoa (1999) e Pérez Gómez (1992), essa formação dificulta o desenvolvimento da reflexão e da construção de saberes. Por vezes, regula e tenta limitar a função do professor a mero aplicador de receituários e modelos. Situação que intensifica o processo de secundarização e desvalorização social dos professores, tornando-os, ainda mais, dependentes de métodos e modelos de ensino, que na maioria das vezes, desconsidera as diferenças entre os sujeitos que compõem a totalidade da classe.

Daí talvez decorra a insistência do professor em querer transmitir conhecimentos para os alunos, desconsiderando as diferenças e necessidades individuais, quiçá explique também a insistência docente em se trabalhar de maneira rotineira, estática e até estereotipada, por meio de exercícios de memorização, repetição, treino e demonstração de objetos e operações feitas pelo professor perante a classe. Diante dessa postura quais as possibilidades de ação e reflexão?

É curioso, tal qual discute Barroso (2004), que apesar da grande heterogeneidade social e cultural dos usuários da escola, esta ainda se caracterize pela grande homogeneidade das normas, dos alunos, dos saberes, dos professores e dos processos de inculcação.

Além de todos esses agravantes, outros fatores podem estar influenciando na interação do professor com seus alunos, ocasionando situações pouco desejáveis durante o processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo é o de que, na presente pesquisa, talvez, a maioria dos professores, não esteja lecionando na 1ª série por opção própria. Algumas docentes comentaram superficialmente, sobre isso:

Às vezes aqueles que não gostam e é obrigado, tem que fazer da melhor maneira possível, porque a criança não tem culpa do que acontece, do professor querer uma quarta série e não conseguir pegar, e num querer o primeiro ano, mas é o seu trabalho. (relato da professora D')

Das participantes da pesquisa, apenas as professoras B', e F' afirmaram em suas falas que estão satisfeitas e contentes com o trabalho na 1ª série, embora

reconheçam que lecionar nessa série exige mais esforços e dedicação por parte da docente. Por outro lado, somente a docente J' revelou que não gostaria de lecionar novamente na 1ª série, pois é muito trabalhoso. Segundo ela, mesmo trabalhando somente em um período, fica muito difícil conciliar as atividades extraclasse inerentes à profissão com a sua vida pessoal.

Diante de todos esses dados, até aqui discutidos, considera-se que a escola está muito distante de oferecer as condições necessárias para gerir os anseios da comunidade que a frequenta, pois não se permite levar em conta as necessidades individuais e sociais de quem faz parte dela. Romper com essa situação, talvez se constitua num dos grandes desafios para a democratização do acesso ao saber e para a conquista de uma escola de qualidade.

Considerações Finais

As interações manifestadas entre os professores e seus alunos, sobretudo, no que diz respeito à aprendizagem da escrita é uma discussão que vem ao encontro das muitas necessidades expressas atualmente no campo educacional. Em especial, as relacionadas aos processos iniciais de escolarização e alfabetização, as quais têm sido objeto de investigação de várias pesquisas e, ainda assim, continuam merecendo mais estudos e reflexões, em vista dos grandes problemas pelos quais a educação escolar vem enfrentando.

Considerando-se que o ensino fundamental, no cotidiano, apóia-se basicamente nas interações entre os professores e seus alunos, esse assunto merece destaque na formação de professores, dada a sua complexidade, pois além de envolver os aspectos afetivos e emocionais próprios de qualquer interação, abarca ações didáticas que visam à criação de espaços e situações de aprendizagem, necessários para os alunos construírem seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, a ação docente deve fornecer, criar elementos e condições para que o aluno, com os meios disponíveis, realize, explore e problematize sua ação, sem receio de expor suas idéias e de fazer suas perguntas.

Dito de outra forma, nas interações em sala de aula, é possível agir de forma a favorecer os que mais necessitam sem acentuar as diferenças existentes. Para tanto, o professor precisa se posicionar, propor situações para que os alunos superem suas dificuldades, dando atenção para os pequenos progressos, e aos esforços discentes e, acima de tudo, desenvolver a capacidade de elaborar formas construtivas para o desafio intelectual dos alunos e para sua orientação no trabalho com a sala. Trata-se de uma integração que exige intervenções pedagógicas, qualificadas, que a favoreçam.

Partindo do pressuposto de que a essência da tarefa docente é o trabalho com os alunos em sala de aula, e de que estes utilizam elementos do ambiente, da situação, do fato, da configuração física dos estímulos, para elaborar a sua construção e seus entendimentos sobre o que está sendo trabalhado em classe, então, o professor precisa fazer uso de práticas desafiadoras que promovam a apropriação do saber, propiciando a ação do aluno sobre o objeto de conhecimento.

Diferentemente disso, os dados dessa pesquisa indicam que os profissionais atribuem a situação de fracasso no processo de alfabetização, à própria criança. Por serem consideradas, como crianças “desinteressadas” em aprender, as professoras lhes dispensam menos atenção.

Esse posicionamento pode ser bastante prejudicial às crianças que necessitam de mais apoio docente, principalmente, se as relações desses alunos com os fatores sociais, afetivos e culturais provenientes da estrutura familiar, não se apresentarem favoráveis ao seu desenvolvimento escolar.

Em se tratando de sala de aula onde o contexto é permeado pela diversidade social, cultural e cognitiva, é possível trabalhar diversos tipos de interações, as quais tanto podem favorecer experiências enriquecedoras quanto atitudes discriminadoras, preconceituosas e excludentes.

Há fortes indicações de que os professores não consideram a influência de suas ações, de sua parcela de envolvimento no insucesso das crianças. Não questionam o seu fazer pedagógico e a inadequação das interações no processo de ensino e aprendizagem. O fato é que o professor como personagem importante nas interações em sala de aula, por meio de suas práticas pedagógicas, pode intensificar a situação, já desfavorável, que muitos alunos apresentam.

O alerta para esse fato é o de que, talvez, o aluno durante sua trajetória escolar dificilmente encontre outras oportunidades de vivenciar experiências que o possibilite corrigir a imagem desfavorável que construiu a seu respeito.

Reconhecer que a ação do aluno não é isolada, mas está também apoiada na ação docente, permite que os resultados obtidos pelos alunos sirvam de suporte para que o professor avalie o seu próprio trabalho, revendo e refletindo criticamente sobre o que fez e o que deixou de fazer, permitindo o replanejamento de seu modo de agir.

Essa não é uma tarefa simples, pois privilegiar, na prática pedagógica, tais ações, prescinde de conhecimentos e concepções teóricas cujas análises e reflexões podem contribuir para a construção de uma dinâmica pedagógica mais ativa e adequada em sala de aula.

Sabe-se que a atuação do professor está relacionada ao seu modo de pensar, de sua visão, de seus valores e concepções. Pressupõe-se que as concepções pedagógicas fundamentam as atitudes e relações em sala de aula.

Assim, existe uma relação entre as epistemologias e as práticas dos professores, uma vez que as epistemologias podem influenciar as práticas adotadas em sala de aula. Portanto, faz-se necessária a crítica epistemológica para se explicitar quais são as epistemologias que apóiam as posturas e os procedimentos adotados em sala de aula, de maneira a favorecer a tomada de consciência sobre as conseqüências dessa ação pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Essas questões precisam ser problematizadas durante a formação docente para que os professores possam identificar e refletir sobre suas próprias concepções e atitudes, observando e avaliando-as, favorecendo assim, a compreensão dos significados e das conseqüências dessas ações para seus alunos.

Esse processo é imprescindível para o rompimento da dicotomia entre teoria e prática. A interação entre elas poderá favorecer a produção de conhecimentos de maneira a contribuir para o trabalho pedagógico relativo à alfabetização e conseqüentemente melhorar os desempenhos dos alunos em leitura e escrita.

Referências

AEBLI, H. *Didática Psicológica: aplicação da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

AQUINO, J. G.. *Confrontos na sala de aula uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: *indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 7 ed. São Paulo : Summus, 1996.

BARROSO, J. *Os professores e os novos modos de regulação da escola pública; das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação*. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetória e perspectiva da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004

BECKER, F. *Epistemologia do professor: O cotidiano da escola*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2 ed. 1994.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, V. M. de L. *Alfabetização, relação professor/aluno e o fracasso seletivo na escola pública*. Tese (Doutorado em 1989) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. *Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados*. Grupo de trabalho. *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Relatório Final. Brasília. 15 de setembro de 2003.

BUSETO, A. *Para pensar os conceitos de campo e habitus de Bourdieu na educação brasileira* In: BARBOSA, R. L.L. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004.

CARVALHO, M. P. de. et.al. *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione. 1998.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Colocações dos Estados segundo dados do IDEB 2005. O ESTADO DE SÃO PAULO, 26 de abril de 2007.

DEL PRETTE, Z. A.P et AL. *Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de casa*. Psicologia: Reflexão e Crítica. V.11 n.3. Porto alegre, 1998.

FERREIRO. E. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília. DF: Plano 2002.

GARCIA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Tradução Valério Campos- Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, M. S.C.A. *Análise Funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos*. Tese (Doutorado em 1990) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. SP. 5 ed. Atlas S.A: 1999.

KUPFER. M. C. M. *Relação professor aluno*. Tese (Doutorado em 1982) Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1982.

LEITE. D. M. *Educação e relações interpessoais*. In: Patto, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. T.A. Queiroz: São Paulo, 1983.

LIBÂNIO, J. C. *Tendências Pedagógicas na prática escolar*. Revista da Associação Nacional de Educação. n.6, p.11-19, 1983.

MACIEL, D. M. A. *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese (Doutorado em 1996) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MELLO, G. N. *Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica*. Cadernos de Pesquisa. n.12, p. 19-27, 1975.

MICOTTI. M. C.de O. *Alfabetização: intenções e ações*. Rio Claro: UNESP. 1997.

_____. *O professor e as propostas de mudanças didáticas* In: SERBINO, R. V. et al. Formação de professores. São Paulo: UNESP 1998.

_____. (Org.). *Alfabetização: a produção de saberes*. Departamento de Educação Unesp- Rio claro, 2003.

_____. (Org.). *Alfabetização: O ensinar e o aprender*. Rio Claro. UNESP, 2001

_____. *Êxito e Insucesso em alfabetização: diferenças Individuais*. Disponível em: [http:// www.unesp.br/prograd/PDF2002/exitoeinsucesso.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDF2002/exitoeinsucesso.pdf)- Acesso em abr. 2008

MICOTTI, M.C. de O; SCHUVETER, M.H.; CASARIN, K. *La alfabetización y la formación continua de los profesores*. Anais: VI Taller latinoamericano de la red para transformación de la formación docente en lenguaje, Cali-Colombia, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo* São Paulo: EPU, 1986.
NÓVOA, António. *Os professores na Virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e pesquisa. V. 25 n.1 São Paulo Jan/jun.1999.

PENIN, S. T. de S. *Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade*. P(33-51) In: CASTRO, A D de; CARVALHO, A M. P de. (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo* In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *O trabalho sobre o Habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER; É. (orgs). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P; THURLER, G. M.; MACEDO, L. *Ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. (1967) *Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*; Tradução de Francisco M. Guimarães- Petrópolis, RJ: Vozes. 4. ed. 2003.

_____*As formas elementares da dialética*. Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do psicólogo. (Coleção Lino de Macedo), 1996

_____*Para onde vai a educação*. 7. ed. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1980

PIAGET, J, GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. 1. ed. Brasileira 1974.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. Editora Cortez: São Paulo 2002.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

_____*Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Tradução Antonio Feltrim, Porto Alegre: Artmed. 2005.

RIBEIRO, Sérgio Costa. *A pedagogia da repetência*. Estudos avançados vol.5 n.12 São Paulo Maio/agosto, 1991.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAVALI, E. G. *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social- implicações para a docência*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SARTI, F.M; BUENO, B. O. *Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais*. Cadernos de Pesquisa vol. 37 n.131, p.455-479, Maio/Ag. 2007.

SIMÃO, L. M. *Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino-aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa (Habermas)*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol.13 n.1, p.33-38, 2000.

SISTO, F. F; MARTINELLI; S. de C. (Org.) *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, 2006.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007.

Apêndices

Pesquisa-piloto

Tendo por base os objetivos levantados inicialmente, realizou-se uma pesquisa-piloto, abrangendo observação de aulas feitas em duas classes (1ª e 2ª série), em uma escola do município de Rio Claro, e entrevistas estruturadas feitas com as professoras. Nesta, solicitou-se às professoras a indicação de cinco crianças da classe que apresentassem mais dificuldades e cinco que apresentassem mais facilidade na aprendizagem da escrita. O estudo preliminar iniciou-se com as observações e, após, as entrevistas. Realizaram-se 40 horas de observação em cada série. Na sala de 1ª série, havia 34 alunos e a professora, graduada em pedagogia, lecionava há mais de 5 anos. Já na 2ª série, havia 32 crianças, a professora, formada em magistério, possuía habilitação em educação física e lecionava há mais de 10 anos.

Constatou-se, durante as observações, que várias oportunidades de se trabalhar com a produção escrita não foram consideradas pelas professoras, as quais enfatizavam as atividades orais, desenhos, pinturas, recortes, leituras, cópias, colagens de poemas, cantigas e outras. Os alunos de 1ª série realizavam uma produção escrita na semana, geralmente às sextas-feiras, registrando nos diários os principais acontecimentos, após conversarem na roda da conversa com os colegas, com o propósito de lembrarem sobre os fatos e acontecimentos da semana. As crianças que tinham mais dificuldades não eram orientadas, nessas atividades por parte da professora. Tão pouco percebidas por ela. Diante disso, jogavam papéis nos amigos, conversavam, enfim, direcionavam suas atenções a outros tipos de atividades que não as propostas pela docente. Já aquelas que se envolviam com as atividades, procuravam auxílio com os colegas. As interações ocorriam entre as crianças, que perguntavam, olhavam e até pediam para os colegas escreverem a palavra que gostariam de escrever para, em seguida, copiar. O procedimento usual da professora era pedir para que a criança lesse sua produção e acompanhasse com o dedo enquanto lia. Paralelamente a isso, a professora escrevia a reprodução oral da criança e não propunha a refacção ou reescrita da atividade.

Já na sala da 2ª série, a professora usualmente prescrevia atividades de produção escrita, como tarefa para ser feita em casa e corrigida em sua mesa no dia

posterior. Vale salientar que as crianças que apresentavam dificuldades, na maioria das vezes, não as realizava. Diante disso, a docente utilizava ameaças, dizendo que ficariam sem educação física e que chamaria os pais para conversar, caso não mudassem de atitude. Além disso, reforçava verbalmente que o baixo desempenho por eles apresentados era fruto da falta de dedicação: “Depois reclama que não sabe!”.

Nesta classe alguns alunos, cujo desempenho foi classificado pela professora como expressão de maior dificuldade no aprendizado da escrita, também se demonstravam, diante das atividades propostas pela professora, envolvidos em situações adversas tais como: conversas paralelas, trocas de figurinhas trazidas de casa, socialização de desenhos feitos no caderno, dobraduras com a folha do caderno; enquanto outros se manifestavam apáticos, quietos e olhando os escritos do amigo.

Diante do exposto, conclui-se com este estudo inicial que as interações estabelecidas entre professor e aluno, cujo desempenho foi classificado pelo professor como expressão de maior dificuldade na aquisição da língua escrita, não foram significativas no aprimoramento desse objeto de conhecimento. Dado que os procedimentos, as mediações, as interações percebidas, entre as professoras e seus alunos com relação à apropriação da escrita não favoreceram a problematização, a ação do aluno com vistas a avançar na construção de hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. Ao contrário, as práticas das professoras privilegiaram o desenvolvimento de atividades repetitivas e reprodutivas. Apesar disso, alguns alunos que apresentavam dificuldades interagiam com seus pares na elaboração de suas atividades de escrita; contudo, de uma maneira geral os alunos com dificuldades se manifestaram alheios ao que estava sendo trabalhado. As crianças com menor desempenho na escrita, ao que parece, construíram os seus ambientes a partir da organização cognitiva imposta aos estímulos recebidos, preferindo: se envolver em outras atividades: conversas, bagunças, ou então, ficarem alheios e quietos.

Além disso, a situação agrava-se na medida em que é dada a escassez no desenvolvimento de atividades de produção escrita.

Essas considerações conduziram a reflexões sobre as situações de interação nas salas observadas. Dessa forma, foi possível organizar e delimitar melhor a

pesquisa, na medida em se definiram as ações e procedimentos a serem tomados, assim como na elaboração do esquema e registro de comportamentos e ações.

Anexos

Anexo1 - Questionário da pesquisa:

- 1-Há quanto tempo atua no magistério?
- 2-Há quanto tempo leciona na 1ª série?
- 3-Qual sua formação?
- 4-Na sua opinião, quais são os fatores que interferem na aprendizagem da escrita?
- 5-O que cabe ao professor no processo de alfabetização?
- 6-Em seu entender, quais são as atividades pedagógicas que auxiliam a aprendizagem da escrita?
- 7-Qual o papel do professor em sala de aula no aprendizado da escrita?
- 8-Qual o papel do aluno?
- 9- Em seu entender, como que o aluno aprende a ler e a escrever?
- 10-O que uma criança que sabe ler faz e o que uma criança que não sabe ler não faz?
- 11-O que uma criança que sabe escrever faz e o que uma criança que não sabe escrever não faz?
- 12-Como você define leitura e escrita?
- 13-Indique pelo menos três procedimentos didáticos que ajudam os alunos a avançarem na escrita e três procedimentos que não ajudam.
- 14-Quais são suas sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para que os alunos possam melhorar o desempenho na escrita?
- 15-Como que os alunos (com mais facilidade e com mais dificuldade) interagem, convivem e se relacionam com os colegas em sala de aula?
- 16-Na sua opinião, a interação professor-aluno interfere na aprendizagem da escrita? Em que medida?

17-No início da pesquisa, você indicou cinco alunos que apresentavam mais facilidade na escrita, explique em que consiste essa facilidade?

18-Como é a sua interação com esses alunos?

19-Com relação aos alunos indicados com mais dificuldades na escrita, em que consistem essas dificuldades?

20-Como é a sua interação com esses alunos em sala de aula?

21-Na sua opinião, o que poderia ser feito para sanar essas dificuldades?

22-Como você classifica a sua interação com esses alunos: boa, ótima ou razoável? Por quê? E a interação desses alunos com você?

23-Você acha que o aluno interfere na forma de relacionamento do professor. Em que medida?

Anexo 2.Tabela de observação

Registro de um encontro na sala da professora I'- assistente social, pedagoga - 3 anos de experiência com alfabetização.

continua				
Horário	Atividade	Síntese dos Acontecimentos	Interação	Comentário
07:10	Entrada	Crianças arrumando as carteiras	Pedi silêncio assim que entrou na sala (de maneira pouco amistosa). As crianças conversavam umas com as outras, sorrindo e brincando, não foi possível nesse momento discernir quem eram as crianças com dificuldade e com facilidade.	Pedi a relação dos nomes das crianças com dificuldade e com facilidade para facilitar a observação. A professora apontou cada uma delas dizendo que faria a relação depois.

continuação

07:15	Oração	Crianças sentadas arrumando seus pertences	Poucas crianças oravam.	Professora iniciou a oração e algumas crianças continuaram.
07:20	Saída da escola, passeio ao redor do bairro	Crianças e professoras saindo da sala	Professora explicou que iriam para dar uma volta no bairro, para observar as construções.	A relação dos nomes eu entrego, depois. (disse a professora)
07:25	Passeio	Professora pediu para que todos prestassem atenção nas casas para, depois, desenhá-las.	As crianças andavam em fila, conversando com os colegas sobre as casas, os jardins, riam bastante.	Observei duas crianças, sempre muito quietinhas. As duas foram indicadas pela professora como Cr(D).
07:30	Passeio	Professora alertou para andarem mais rápido devido ao tempo de chuva.	As crianças se empolgaram.	As duas Cr (D) continuavam quietinhas, só que agora corriam, mas dando a impressão de que estavam gostando da situação.
07:35	Passeio	Começou a garoar. Professora pediu cautela na hora de atravessar a rua. Estavam próximos da escola.	As crianças se divertiam com a garoa, por vezes andando, por vezes, correndo.	Mesma situação
07:40	Retorno para escola (chuva)	Crianças andando rápido por causa da chuva.	Mesma situação	Mesma situação
07:45	Chegada na sala Cabeçalho	Peguem o calendário e vejam o que aconteceu com o mês. As crianças estavam agitadas.	Professora chamou atenção, várias vezes, para pegarem o calendário.	Crianças conversavam bastante. Demonstrando empolgação. As duas Cr(D) continuavam quietas.
07:50	Cabeçalho	Professora registrou o cabeçalho na lousa e entregou aos alunos fichas com três cores diferentes para ver em que grupo cada criança iria ficar.	As crianças estavam um pouco agitadas, conversando com os colegas. A professora explicou que os alunos que pegaram o cartão roxo ficariam na sala com ela.	As fichas roxas ficaram na sala. Amarelo iria para outra sala do primeiro ano, e azul para a terceira classe, as professoras estavam na porta esperando por elas.
07:55	Saíram da sala as crianças com fichas amarelas e azuis.	Crianças das duas outras salas com cartão roxo vieram para a classe. A Profa. entregou uma apostila. Leu e explicou o que era para fazer (desenhar a casa mais bonita encontrada no passeio).	A professora pediu para abrir a página: abram na página duas dezenas e duas unidades. As crianças ficaram um pouco agitadas, tentando abrir na página correta.	Depois, a professora me explicou que o procedimento era uma tentativa junto com outras duas professoras de diversificar o ensino. Uma vez na semana elas tentavam esse procedimento. Segundo a professora, as classes mais homogêneas facilitariam o trabalho. Hoje, as crianças que têm mais dificuldade ficarão na sala, as demais até na hora

				do intervalo ficarão nas outras salas.
8:00	Apostila Desenho	Profa. sentada. A maioria das crianças não havia iniciado a tarefa.	-Quem achou não fala nada! Deixa o outro procurar, e chega <u>de bagunça vocês estão aproveitando só porque tem visita</u> na classe. Silêncio!	Professora estava sentada manuseando papéis. Muitas crianças não encontravam o número da página, tentavam olhar dos colegas, mas eles escondiam.
08:05	Mesma atividade	Professora sentada em sua mesa fazendo registros.	Uma criança levantou com a apostila na mão e foi até a mesa da professora. Profa.: <u>-Eu estou ocupada e não vou poder atendê-la agora, vai sentar!</u>	Essa <u>mesma garota chamou por ela três vezes, mas a profa. não a atendeu.</u>
08:10	Mesma atividade	A professora em sua mesa manuseava vários papéis, também fazia registros.	A garota falou bem <u>alto, aparentando desesperada: - Eu não consigo achar!</u> (<u>referindo-se ao número da página ou exercício, não foi possível distinguir</u>) Depois de alguns minutos a professora foi até ela e abriu na página correta, indicando o exercício, apontando com o dedo.	As crianças não deixaram ver o número da página. Muitas crianças mexiam com seus pertences, rabiscavam as mesas. No total de 10 crianças, estavam dispersas, sem fazer nada.
08:15	Idem	Idem	Crianças conversavam baixinho e tentavam olhar o desenho do outro. Criança: <u>-Pode fazer duas?</u> Profa. <u>Não, você vai fazer aquela que achou mais interessante. E não é pra ficar falando da casa que vocês encontraram. Só depois que vocês vão falar da casa.</u> <u>Agora não.</u>	Todas as crianças estavam em dificuldades na aprendizagem. As crianças dessa sala e das duas outras salas de 1º ano

continuação

08:20	Desenho na apostila	Professora (alterou significativamente, o tom da voz) quando observou, de sua mesa, uma menina pegando lápis de cor do pote em cima da mesa ao lado da lousa.	-Pode isso? Isso aqui (<u>mostrou o pote</u>) é para quem não tem lápis, você vai sentar (<u>alterou o tom de voz</u>) A menina: Eu não tenho essa cor. Professora:- Tem sim.	Muitas crianças dispersas, olhando para o alto, algumas debruçadas na carteira.
08:25	Desenho na apostila	Crianças pulando e brincando	A menina mostrou seus lápis para a professora. Diante disso, a professora reconsiderou, percebendo seu tom de voz liberou o lápis para todos.	
08:30	Desenho na apostila	Crianças pintando outras desenhando. Professora em sua mesa manuseando papéis e escrevendo.	Um menino com uma régua emprestava para os amigos. Todos a sua volta queriam usar. Conversavam e trocavam os pertences (lápis, régua, borracha).	Até esse horário a profa. não tinha entregue ainda a lista dos alunos com dificuldade e com facilidade.
08:35	Exposição oral do que fizeram	Profa. pediu para os alunos irem até a frente falar de suas casas. Quem já terminou? Vem para cá, mostrando a lousa, chamou três crianças. -Como era sua casa? Pedeu para <u>Os diferentes grupos de alunos retornarem para as suas salas de origem.</u>	Cr: -A minha parece um prédio parecia um médico. -Como assim (disse a professora) Você quer dizer hospital? Criança acenou afirmativamente com a cabeça. Cr:-A minha é uma casa em cima e outra embaixo ela era cinza. <u>Cr:- Era cor de pelo! -Só isso? Disse a professora. Ela não está acostumada coitada!</u>	Até aqui não observei interações dos alunos, com a escrita. Só houve a situação que a professora registrou o cabeçalho na lousa.
08:40	Exposição oral do que fizeram e registro do cabeçalho no caderno.	Não chamou mais as outras crianças para exporem seus trabalhos.	Profa. pediu para voltar ao caderno e ao cabeçalho. Disse: -Se ontem foi quinta, hoje é? Vários alunos da Classe Cr (F), Cr(N), responderam: - Quarta-feira Profa.: Se ontem foi quinta, hoje não pode ser quarta (alterou o tom de voz) Que dia é hoje? Vamos classe! Cr(D):- (Segunda)	Muitas crianças dispersas, algumas viravam as páginas da apostila, rabiscavam, mexiam com a mochila, brincavam com os lápis.

			Cr(N):-Terça. Várias crianças falaram na ordem: Segunda, Terça, Quarta, Quinta e Sexta.	
08:45	Cabeçalho	Registrou no cabeçalho, e as atividades que haviam feito até o momento, todos no item denominado roteiro do dia.	Hoje é sexta (Cr). Ah! Bom!! (Professora)	As Cr(F) copiavam, e algumas cr(N), as demais continuavam dispersas.
08:50	Cabeçalho	Quem sabe o pintor que estamos estudando levanta a mão. O que ela gostaria de fazer? A classe respondeu: Pintar quadros. Só quadros? Crianças (Bairros, casas, natureza)	Eu falei para levantar e não falar. Ergue a mão e explica. Mesmo assim algumas crianças falaram: Tarsila do Amaral. Uma criança perguntou Arca existe professora? Profa.: -Ela pintou a Arca (<u>não foi possível entender o que a professora estava falando</u>) Vocês acham que existe outros? Não, faz parte do nosso folclore.	As Cr(D) não participavam da conversa.
08:55	Cabeçalho e Conversa sobre Tarsila do Amaral.	Uma Cr(F) perguntou - qual o último quadro que a Tarsila pintou? Professora:- Eu esqueci de pesquisar este final de semana na internet. Hoje nós fizemos igual à Tarsila.	Vamos escrever na lousa. Tarsila e as paisagens urbanas (Professora escreveu) Apostila pg. 24. Olhou para o caderno da Cr(D) sentada na frente da fila e aparentemente alterada, <u>falou: -Ah é, tá voltando pra trás agora é, não tá sabendo mais usar o caderno? Continuou escrevendo na lousa nº 2.</u> Passeio pelo bairro, nº 3 Divisão em grupos nº 4 registro (cópias do roteiro) nº 5 roda da conversa.	Algumas Cr(D) abriram o caderno e começaram a copiar Desanimadas. As Cr(N) ora copiavam ora conversavam.
09:00	Mesma atividade	Aluno: - <u>Será que vai chover?</u> (Professora):- <u>Não sou Deus pra saber.</u> <u>Escreva o cabeçalho.</u>	Cr(F). Lia baixinho o que a professora escrevia no quadro. Professora, ouvindo os sussurros do aluno pediu para ele ler em voz alta.	Mesma situação

continuação

09:05	Atividade de Escrita	Professora sentada. Escreva o que acharam das atividades desenvolvidas.	Uma Cr(N) foi a <u>mesa da profa. mas esta não lhe deu atenção.</u>	Mesma situação
08:10	Escrita	Profa. ajudava falando o som das sílabas para quem perguntava às vezes falava as famílias(todas)	Cr(D) distraídas com outras coisas. Começaram a andar entre as carteiras. <u>Uma Cr(N) perguntou: - Como é GO professora? Várias crianças responderam: - é o R e O.(não foi possível indentificá-las)</u> <u>Professora , falou em tom alterado:- Aí fica Ro</u> <u>Crs: é L e O. Outras crianças:-não é RO – R e o O.</u> <u>Profa. Foi até a lousa escreveu GO; Foi ajudando andando pelas salas e falando o som de sílabas.</u>	Transcrição gráfica do som. Cr(D) algumas copiavam da lousa, outras brincavam. Algumas Cr(N) também brincavam.
09:15	Escrita	As crianças que terminaram de produzir o escrito escreviam apenas uma linha. Ex: Eu gostei de sair da classe. Outro ex: Eu vi uma casa bonita. Outro: Eu gostei de andar da chuva. As que terminavam pegavam livrinhos.	Das dezesseis crianças presentes, sete crianças copiavam da lousa ainda quatro tentavam escrever sobre as atividades desenvolvidas e cinco conversavam, mexiam nos pertences e andavam pela sala.	Professora passou lista das cinco crianças com dificuldade.
09:20	Escrita	Professora passando pelas carteiras	Cr(D)1 ora copiava, ora se distraía. Cr (D) 2brincava com a tesoura. Cr(D) 3Copiava Cr(D)4 Mexia com a borracha. <u>Várias Crs(N) e (F) tentavam escrever falando o som das sílabas baixinho: BA, BE, Bi, Bo, Bu</u>	Transcrição gráfica do som.

09:25	Escrita	Profa. sentou-se no fundo da sala, e várias crianças foram até ela para perguntar as sílabas das palavras que tentavam escrever.	Bateu a mão na carteira e pediu para as crianças sentarem. As crianças que procuravam pela professora era Cr(F), Cr(N). As Cr(D) não estavam escrevendo.	Brincadeiras e conversas
09:30	Escrita	Profa. sentada no fundo.	Cr(D) mexiam nos pertences. Cr(N) ora escrevia ora brincava . <u>Cr(N) pediu para sua colega: - Ajuda eu?</u> <u>Cr(N) Eu não! Pedia para outra criança: - Ajuda eu? Cr(F) Eu não.</u> <u>Prof.: Por que não?</u>	Nesse momento a maioria das Cr(N) estava fazendo a lição. A maioria das Cr(F) também.
09:35	Escrita	Professora: -Está quase na hora do recreio, vamos terminando com isso.	<u>Criança com facilidade respondeu: - Por que ele tem que aprender a ler primeiro, eu já aprendi e ele não.</u> <u>A profa. não disse nada.</u>	Essa criança não teve ajuda da professora e nem dos colegas.
09:40	Recreio e almoço	Saíram da sala		
10:15	Retorno	Não chegaram todos os alunos, a professora ficou esperando na fila.		
10:20	Retorno	Fila para entrar.		
10:25	Confecção Maquete	Profa. pediu para que formassem grupos para fazer a maquete.	A professora pediu várias vezes para as crianças ficarem quietas, caso contrário ,não teria a maquete.	
10:30	Mesma atividade	Profa. dividiu a classe em grupos, entregou uma prancha de isopor para cada grupo e mostrou a maquete de outra turma (classe) que estava pronta.	Bagunça	A professora não corrigiu a escrita até esse momento.
10:35	Idem	Professora chamava atenção: Bagunça na classe.	Crianças pegavam papel colorido e caixinha de fósforos vazia .	

continuação

10:40	Confecção da maquete	Pedi silêncio várias vezes.	<i>Crs(D) interauiam com os demais,</i> tentando encapar as caixinhas. Duas Crs(D) puxavam os pertences da mão do colega.	Nenhuma interação com escrita
10:45	Confecção da maquete	Professora manuseava papéis em sua mesa e pedia silêncio.	Alunos com dificuldades já estavam mais dispersos e quase não participavam das atividades do grupo.	As crianças conversavam baixo.
10:50	Confecção da maquete		Nenhuma interação diferente das já citadas	
10:55	Confecção da maquete		Mesma situação	
11:00	Confecção da maquete		Algumas crianças se desentendiam Cr(D), não participavam, andavam e brincavam.	
11:05	Confecção da maquete		Mesma situação	
11:10	Confecção da maquete		Muitas crianças conversando, quase não faziam a maquete.	
11:15	Mesma atividade		Mesma situação	
11:20	Mesma atividade			
11:30	Mesma atividade	Professora pediu para guardarem as caixinhas, os papéis, todos arrumados no armário.	A classe ficou agitada, e todos falavam ao mesmo tempo.	
11:35	Lição de casa	Professora pediu para pegarem o caderno de casa e colar a lição no caderno.	Distribuiu uma folha para os alunos, pedindo para guardar.	
11:40	Idem	Mesma situação	Poucos alunos faziam o que a professora havia solicitado.	
11:45	Arrumar os pertences para saída	Limpeza da sala pelas crianças.		