

KELLY CRISTINA BIANCALANA



1290000079



FE

TCC/UNICAMP B47p

**PROBLEMAS ENFRENTADOS POR PROFESSORES
RECÉM-FORMADOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**

**CAMPINAS, SP
1998**

Kelly Cristina Biancalana

**Problemas enfrentados por professores
recém-formados em classes de alfabetização**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia com habilitação em
Administração Escolar da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a orientação do
Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite.

**Campinas, SP
1998**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE.....
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	B47p
V.....	
TOMPO:	79
PROC:	124/2003
C.....	
PREÇO:	1.100
DATA:	1/10/98
Nº CPD:	subnd 310398

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B47p

Biancalana, Kelly Cristina.

Problemas enfrentados por professores recém - formados em classes de alfabetização / Kelly Cristina Biancalana. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

**1. Professores - Formação. 2. Alfabetização.
3. Práticas de ensino. 4. Modelos de Alfabetização*. I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.**

Dedico este trabalho ao Professor Sérgio Leite que sempre esteve presente, com determinação, profissionalismo e amizade, em todas as fases desse projeto. Também, às professoras alfabetizadoras que confiaram nesse trabalho e permitiram a realização da etapa de observação e entrevistas.

*Agradeço ao meu marido Wilson e aos meus pais,
por estarem me acompanhando constantemente
nas conquistas realizadas.*

“A pessoa mais inteligente que eu conheço é o meu alfaiate: toda vez que me encontra tira novas medidas. Os outros já me mediram de uma vez por todas”

Bernard Shaw

S U M Á R I O

1. INTRODUÇÃO	07
2. MÉTODO	22
2.1. Descrição dos sujeitos	22
2.2. Procedimento de coleta de dados	28
3. RESULTADOS	31
3.1. Dados relacionados às observações	31
3.2. Dados relacionados às entrevistas	49
4. DISCUSSÃO DOS DADOS	56
5. CONCLUSÃO	70
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	79
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	

1. INTRODUÇÃO

No dia 01 de fevereiro de 1998, foi divulgado pelo jornal Folha de S. Paulo, uma notícia que apresenta estatisticamente a situação do ensino no Brasil no que se refere ao ensino fundamental. De 1992 a 1996, embora a evasão escolar tenha reduzido de 13,4% para 8,8%, 2,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos ainda continuam sem estudar, num país que legitima na sua Constituição Federal a obrigatoriedade desse ensino. Apesar do percentual ter diminuído, tal contingente ainda é muito significativo (Folha de S. Paulo: 01/02/98, Cotidiano-3).

Tal situação agrava-se ainda mais se atentarmos para esses mesmos dados a partir das regiões brasileiras. Basta citar que enquanto 94,1% das crianças do Sudeste vão à escola regularmente, 86,4% das nordestinas fazem o mesmo.

Estes dados parecem confirmar de maneira mais convicta a situação do ensino brasileiro. Os altos índices de evasão e repetência constatados no ensino de 1º grau levam à reflexão sobre o porquê de tal situação. É neste sentido que se faz relevante analisar numa questão há muito tempo abordada: *o fracasso escolar*.

Segundo LEITE (1988) e MELLO (1979), é possível identificar dois conjuntos de fatores responsáveis pelo fracasso escolar : os fatores **extra-escolares** e os fatores **intra-escolares**.

Os *fatores extra-escolares* referem-se à realidade sócio-econômica da população brasileira, as relações de trabalho e a condição de pobreza, com as suas conseqüências. São condições que dificultarão que uma criança, proveniente de uma classe social economicamente desfavorecida, tenha possibilidade de uma vida escolar completa. Como exemplo deste fato, pode-se citar a pressão para que essas crianças ingressem precocemente no mercado informal de trabalho para assegurar uma renda familiar básica. Nessas condições, não é possível que uma criança frequente uma escola por no mínimo oito anos, tendo que conciliar escola e

trabalho simultaneamente. É esperado que desde cedo participe como membro economicamente ativo na família.

Os *fatores intra-escolares* também determinam o fracasso escolar. Estão relacionados com os programas e currículos escolares, recursos humanos e materiais, bem como às práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Tais fatores, no entanto, pela própria condição de intra-escolares, podem ser alterados pelos próprios educadores que atuam no interior da escola, desde que haja compromisso e vontade política para tal.

Ao contrário, os fatores extra-escolares - por se caracterizarem como parte de uma esfera mais ampla que extrapola o aparato escolar, como a realidade sócio-econômica do país, exigem um esforço de toda a sociedade, da qual o professor é também parte integrante, visando a uma mobilização que possibilite ações que provoquem mudanças na estrutura sócio-econômica que atendam às necessidades da maioria da população.

Fica evidente, portanto, que apesar de ser realizada, para efeito de análise, uma divisão entre fatores extra e intra-escolares, ambos estão diretamente inter-relacionados tanto no plano das idéias como no plano das ações. Assim, um cidadão que busca uma sociedade mais igualitária estará buscando, conseqüentemente, uma escola mais democrática e justa. Da mesma forma, o professor ou as demais personagens envolvidas na escola, ao assumirem uma postura de constante revisão e transformação das práticas pedagógicas, dos currículos, programas, materiais... acabarão fortalecendo e reestruturando a própria escola, buscando formar os alunos como cidadãos atuantes na sociedade: pessoas que aprenderam na escola não a obediência passiva, mas a pensar, agir e transformar a sociedade a partir dos fatos desafiadores.

No que se refere às explicações que os docentes dão a respeito do fracasso escolar, MELLO (1985) realizou uma pesquisa pioneira com educadores para entender como eles justificavam as causas do fracasso escolar. Os resultados mostraram que esses profissionais atribuíam ao indivíduo a "culpa" pelo fracasso. Os próprios educadores não percebiam a correlação existente entre fatores extra e intra-escolares, não identificando

na escola ou nas condições sociais os fatores determinantes do insucesso escolar.

Tal fato pode ser ideologicamente explicado através de representações segundo as quais o sucesso ou fracasso social depende exclusivamente do próprio indivíduo. Segundo esta representação, o sucesso/fracasso seria unicamente dependente das capacidades e potencialidades do indivíduo, minimizando-se o papel do meio ambiente. Este aspecto parece ser um reflexo direto da ideologia liberal, que se baseia na concepção individualista para explicar o processo de ascensão social, a qual pode ser alcançada pelo indivíduo somente através do seu esforço individual.

Neste contexto, a escola, como nos aponta PATTO (1990, p.47) no exemplo da escola americana na década de 40, se encarregou de criar

"uma nova mentalidade nas novas gerações, cabendo ao professor destruir algumas ficções democráticas e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de a "dura realidade dos fatos", ou seja,: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade - há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; somente assim a frustração e o ressentimento da maioria poderão ser evitados e transformados nas necessárias solidariedade e coesão sociais. Desta perspectiva, cabe à escola o importante papel de "regular o tráfego" pelas pistas ascendentes e descendentes da pirâmide social".

Esta abordagem pode ser complementada por CUNHA (1980), ao analisar os princípios centrais da doutrina liberal: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O individualismo é um princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito a ser respeitado por suas aptidões, talentos próprios, acreditando que os diferentes indivíduos tem atributos diversos. É de acordo com tais atributos que poderão alcançar uma posição social vantajosa ou não. Assim o fator responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um

deve ser a própria capacidade da pessoa, minimizando-se o papel das condições de vida.

O princípio da liberdade está diretamente relacionado ao individualismo por presumir que um indivíduo deve ser livre para chegar a uma posição social vantajosa, em virtude de suas aptidões e talentos.

Com relação ao princípio da propriedade, a doutrina liberal

“repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas” (p. 31).

De acordo com o princípio da igualdade, assim como os homens não são individualmente iguais em talentos e aptidões, é impossível que o sejam socialmente; ao contrário, a doutrina liberal aponta que a igualdade social é nociva por implicar numa padronização dos indivíduos, o que é um desrespeito à individualidade de cada um. “A verdadeira posição liberal exige a “igualdade perante a lei”, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Tal posição defende que todos têm, por lei, iguais direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis” (CUNHA, 1980, p.31).

Por fim, outro princípio fundamental da doutrina liberal é a democracia, que consiste no igual direito de todos os indivíduos a participarem do governo através de representantes de sua própria escolha. Cada indivíduo, agindo de maneira livre, busca seus interesses próprios e conseqüentemente os de toda sociedade.

Fica evidenciado, portanto, que, de acordo com a doutrina liberal, há uma estrita relação entre os cinco princípios abordados. A não realização de um deles implicaria na impossibilidade de todos os outros. Mas a realização implicaria numa sociedade aberta em que todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes. Essas idéias sustentaram o sonho liberal do século XVIII, de uma sociedade baseada na “igualdade, irmandade, fraternidade”.

Apesar das idéias liberais marcarem um determinado tempo histórico, o ideal liberal já mostrou-se inviável no final do século XIX, que se caracteriza, segundo PATTO (1990, p. 19), por uma contradição básica:

“neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical”.

Neste contexto da ideologia liberal - ainda citando CUNHA (1980) - a educação, por sua vez, era vista como algo que não estava a serviço de qualquer classe social, mas “a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno” (p. 34); ao Estado caberia a tarefa de oferecer um bom sistema de ensino para todos, de tal forma que a ascensão fosse determinada basicamente pelas diferenças individuais.

De acordo com tais colocações, parece ficar claro que

“a análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo Estado, mostrou ter essa atribuição a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica. As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista. O Estado que regulamenta, dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige (em parte, pelo planejamento) e empreende (em parte, através das empresas públicas e dos aportes de capital) a ordem econômica” (p. 60).

Fica assim evidenciado, portanto, que a educação promovida neste tempo histórico, sob a influência da ideologia liberal, esteve, de maneira intrínseca, reproduzindo a dualidade social: uma escola para os ricos (burguesia) e outra escola para pobres (trabalhadores braçais); realidade que até então se perpetua. Atualmente, mesmo com a crítica ao liberalismo, nota-se que as idéias da ideologia liberal continuam em nossa sociedade capitalista; por mais que se fale em melhorias gerais das

condições e perspectivas de vida, a pobreza domina e contradiz os princípios da igualdade, liberdade e fraternidade.

A partir dessas colocações, compreende-se melhor a justificativa que os docentes apresentam para explicar o fracasso escolar. São justificativas que resgatam a própria história, a própria maneira de interpretar o mundo e os indivíduos. É neste sentido que se torna conveniente pensar sobre como vem sendo a formação dos profissionais da área da Educação, uma vez que são estes docentes que estarão atuando diretamente com o aluno que fracassa na realidade escolar.

RIVERO (1989), a partir de estudos desenvolvidos por outros profissionais, chama a atenção para o fato de que, nas condições atuais da Educação, é ilusória a idéia de se formar um professor. Esta idéia faz refletir a situação de degradação, bem como de desprestígio, que reflete uma própria postura social, pelo qual os cursos de formação de profissionais da área vêm passando.

Dados apresentados por WARDE (1985) mostram que nem o Estado de São Paulo, que apresenta o maior índice de escolas e matrículas de 2º grau, consegue manter um sistema público de formação de quadros para o magistério das quatro primeiras séries do 1º grau. Em seu estudo, aponta que cerca de 50% das escolas de 2º grau é particular; quanto à Habilitação Específica de 2º grau para o magistério, quase a metade das escolas que a oferecem também é particular.

Como produto disso, "cada vez mais os alunos das séries iniciais são atingidos com uma ação docente, que está longe de atender aos reais objetivos impostos pela própria evolução social" (RIVERO, 1989, p. 7).

Neste mesmo quadro de degradação, encontra-se o professor alfabetizador: o curso de formação, como está, não propicia que seus egressos atuem adequadamente como alfabetizadores (MEZZARROBA, 1987).

Porém, antes mesmo de revelar as práticas dos professores alfabetizadores, faz-se necessário entender as concepções de alfabetização que embasam a formação desses profissionais.

Estudos recentes têm demonstrado que, atualmente, para efeito de análise, é possível identificarem-se dois modelos do processo de alfabetização escolar: um primeiro modelo, considerado *tradicional*, onde a escrita é vista como mera representação da linguagem oral e, outro, uma *concepção moderna*, que entende a escrita como uma sistema de representação da linguagem resgatando a sua função simbólica (mais importante que o código é o significado) e seus usos sociais.

Com relação ao modelo tradicional, "a alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (SOARES, 1985, p. 20).

Segundo esta visão,

"quem não tem o domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas e não compreende ou produz uma mensagem escrita simples que trate de questões da vida cotidiana, é considerado analfabeto" (SOUZA, 1994, p. 2).

Como aborda SOARES (1985), "a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação" (p. 8). Essa idéia, porém, pode sugerir que o sistema de representação, uma vez construído, deve ser aprendido pelas pessoas como um sistema de codificação.

As práticas tradicionais de alfabetização demonstram claramente essa posição. Alfabetizar, naquela concepção, é um processo desenvolvido numa relação vertical, onde o papel do professor é o de revelar códigos a serem aprendidos pelo alfabetizando. Tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas, "o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações" (SOARES, 1985, p. 8).

Para alcançar o objetivo de alfabetizar, a concepção tradicional prioriza atividades de repetição da grafia de palavras como estratégia para que o aluno possa decorá-las, bem como outras atividades que exigem apenas o ato mecânico. Neste aspecto, fica bem evidenciado a idéia de

que aprender a ler e escrever é algo que vem de "fora pra dentro", ou seja, prioriza-se o objeto e não a relação sujeito/objeto.

"Quando se fala em aprendizagem escolar, pensa-se em um sujeito que transmite conhecimento e outro que o recebe. Para aprender, é necessário ter atenção para receber a informação dada pelo professor e, a partir daí, memorizá-la, lembrá-la para poder repetir o que o professor ensinou. A memória é super valorizada e o conhecimento é algo que se impõe ao aluno" (PETRY e QUEVEDO, 1994, p. 16).

Com relação a esta concepção, é necessário analisá-la adequadamente; deve-se reconhecer que, atualmente, esta visão não mais atende às necessidades de formação integral do cidadão. Como diz LEITE (1992) "o modelo tradicional tem formado bons decodificadores mas maus leitores e produtores de texto" (p. 4).

Deve-se retomar, para entender a inadequação do modelo tradicional de alfabetização, o contexto atual:

"numa sociedade em que as relações sociais, principalmente as de produção, tornaram-se complexas, exigindo do cidadão novas habilidades como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que novas exigências fossem apresentadas ao sistema educacional no sentido de uma alfabetização mais funcional e contextualizada" (SOUZA, 1994, p. 3).

Por um outro lado, neste mesmo sentido, propostas recentes têm enfatizado o papel ativo do sujeito no processo de alfabetização. Ou seja, o indivíduo envolvido neste processo não é aquele que apenas decifra os códigos, mas é capaz de elaborar idéias sobre eles além de saber fazer uso do ler e do escrever respondendo às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Na concepção moderna, a alfabetização propriamente dita, é o período em que o indivíduo passará pela fase de domínio do código; porém vai além deste domínio na medida em que deverá identificar os usos sociais da escrita, ou seja, sua função, "incorporando-a a seu viver,

transformando-se assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio desta tecnologia" (SOARES, 1995, p. 7).

De acordo com esta visão, ler

"é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (...) e escrever "é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita" (SOARES, 1995, p.8-9).

Nesta perspectiva, do ponto de vista individual

"o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística" (SOARES, 1996).

Desta maneira, parece deixar de fazer sentido referir-se somente ao indivíduo alfabetizado, pelo fato da própria palavra nomear como alfabetizado aquela pessoa que saiba ler e escrever. Esta condição, mais que ler e escrever, envolve adquirir o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita incorporando-as às práticas sociais que as demandam. Assim, pode-se falar não apenas em um indivíduo alfabetizado, mas em níveis de letramento do indivíduo.

Na concepção moderna, o aspecto primordial não é apenas o fato de saber ler e escrever, mas o de participar das práticas sociais da leitura e escrita, com uma adequada imersão no mundo da linguagem. Portanto, as práticas educacionais devem estar voltadas ao pensar, ao cognitivo e não pura e simplesmente ao fazer mecânico; é preciso que os alunos tenham a

capacidade de usar diferentes tipos de materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações que necessite.

Vista assim, a alfabetização confirma a idéia de que estamos num constante processo de aprendizagem, de formação e transformação tanto individual como social, que começa a ser concretamente construído no período em que a criança passa a estabelecer suas hipóteses de escrita até dominar o código - é a alfabetização propriamente dita, que se completa no período de escolarização.

Este processo começa muito antes da criança fazer parte da instituição escolar; se ela já folheia livros, se finge lê-los, se brinca de escrever, ouve e conta história, se está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função,... pode-se dizer que esta criança é provisoriamente analfabeta porque não aprendeu a ler e escrever, mas está cada vez mais fazendo parte do mundo letrado e, por isso, pode ser considerada com um determinado nível de letramento. Nota-se, portanto, a importância das relações estabelecidas entre a criança e o mundo "escrito/falado", para entendermos os diferenciados níveis de letramento-que será abordado a seguir.

O desenvolvimento da língua oral e da escrita é um aspecto de profunda relevância para entendermos os níveis de letramento. Ambas as modalidades (oral e escrita) se suportam e se influenciam reciprocamente.

"Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada, já com concepções sobre o letramento" (TERZI, 1995, p.91).

Com relação às crianças dos meios pouco letrados ou iletrados, estas, ao iniciarem o processo de alfabetização na escola, já apresentam um bom domínio da língua oral, embora, como nos aponta TERZI (1995), as habilidades comunicativas dessas crianças apresentam variações de acordo com o grupo social a que pertencem. Os resultados da

alfabetização, neste contexto, adquirem uma força muito maior quando essas crianças, ao chegarem na escola, apresentam um grau bastante incipiente de letramento, não valorizando a escrita e utilizando a oralidade como uma variante linguística discriminada pela instituição.

Diante de tal colocação, fica muito clara a idéia de que os professores alfabetizadores (bem como os demais professores que acompanham e colaboram no processo de ensino-aprendizagem) devem dar condições para que as crianças usem inicialmente o conhecimento da linguagem oral como apoio para compreender como funciona a língua escrita. KATO (1993) nos aponta em seus estudos que, na fase inicial da alfabetização, a escrita representa parcialmente a fala, havendo, em seguida, a inversão deste processo. No entanto, nas práticas escolares atuais

“as altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem provar o contrário, ou seja, elas parecem, porém, revelar que as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para entender o funcionamento da língua escrita” (TERZI, 1995, p.92).

Portanto, se enquanto educadores não compreendermos esta fase em que a criança reproduz na escrita a sua própria fala, estaremos colaborando indiretamente com a difusão da idéia de que a linguagem das crianças, bem como as regras convencionais da língua por ela construída, são desnecessárias e erradas. A reprodução da linguagem oral na escrita deve ser entendida como uma etapa importante, que deverá ser superada com a possibilidade do progresso qualitativo no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, o profissional das áreas da educação que se envolve com o ensino da leitura e escrita deve ter uma clara noção sobre a diferenciação entre alfabetizar tradicionalmente e formar um indivíduo letrado, pois isto implica no tipo de cidadão que se quer formar. Neste contexto, é essencial que o professor tenha uma formação e uma prática

que o permita ter claras noções sobre as concepções modernas de alfabetização.

No entanto, estudos realizados na área, têm apontado que a formação dos professores no 2º grau tem acontecido de forma não aprofundada, "daí essa visão superficial não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar" (BUARQUE, 1992, p. 78). O professor não tem a possibilidade de analisar conscientemente as diferentes concepções de alfabetização; os cursos que os formam não os introduzem nessas questões, muito menos os habilitam para planejarem suas atividades em função de uma visão mais adequada sobre leitura e escrita.

Essa insuficiência na formação já havia sido estudada através de dados apresentados por BERNARDES (1976). Os alunos da última série do curso de habilitação para o magistério, segundo sua pesquisa, mostraram-se incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o ensino de 1º grau, não selecionaram adequadamente procedimentos para alunos em diferentes níveis de aprendizagem, não ordenaram nem coordenaram o conteúdo das aulas tanto de Língua Portuguesa como Matemática, apresentaram dificuldades em lidar com alunos que enfrentam problemas de aprendizagem. Nestas condições, as decisões pedagógicas assumidas pelas professoras eram baseadas mais nos modelos observados em outras profissionais do que no conteúdo desenvolvido no próprio curso de formação.

Muitos desses problemas se dão devido à própria organização dos cursos de habilitação para o magistério. Segundo MEZZARROBA (1987), os conteúdos desenvolvidos com os futuros profissionais da área da Educação são teoricamente ultrapassados e as práticas que envolvem os estágios restringem-se a atividades de observação.

As próprias alunas do magistério afirmam, como mostra o estudo de PICONEZ (1988), que o curso de habilitação não cumpre sua função; as atividades são desmotivantes, há um descompromisso geral com a formação, sendo os estágios fragmentados e desarticulados.

Este quadro apresenta sérias implicações: conforme os estudos de SMOLKA (1983) e ENGERS (1987), as classes de alfabetização, que deveriam contar com profissionais experientes e melhor preparados, em geral, ficam justamente com as professoras mais inexperientes, que acabam por descobrir como alfabetizar através da sua própria experiência ou imitação de colegas mais experientes.

Isto também é ressaltado por SILVA (1992), quando afirma que a prática que o professor apresenta é histórica e reflete um processo pessoal de apropriação. A formação do professor alfabetizador não se dá nos cursos de habilitação para o magistério. Saindo do curso é que se inicia a construção de uma prática calcada na imitação de modelos. O discurso profissional é, muitas vezes, construído sobre influência dos cursos de reciclagem e não reflete a própria prática.

Esta mesma idéia é reafirmada por LEITE (1985) quando aponta que a formação do professor inicia-se a partir do momento em que assume sua primeira classe.

O recém-profissional é, portanto, lançado no mercado de trabalho com uma formação que não atende às suas necessidades e acaba desempenhando atividades sem ter um embasamento teórico que as justifique. SÁ (1988) revela, em sua pesquisa, alguns desses problemas enfrentados e vivenciados na prática docente. Há um desconhecimento das características do desenvolvimento do aluno, o ensino é fundamentalmente oral e com uma linguagem inadequada, os conteúdos são mal dosados, os procedimentos pedagógicos inadequados, com atividades repetitivas e estereotipadas.

Uma das consequências deste quadro, recentemente observado, é a verdadeira corrida dos docentes para a realização de cursos de aperfeiçoamento. Aliás, são frequentemente observadas estratégias de reciclagem, por parte dos órgãos centrais das secretarias de Educação, centradas nos famosos cursos de reciclagem, treinamento, etc.

Muitos professores, durante a sua prática profissional, têm procurado tais cursos de reciclagem. Entretanto, ANDALÓ (1989) observa que tais cursos de aperfeiçoamento têm pouco efeito na alteração das

práticas em sala-de-aula. Reconhece que o professor constrói suas práticas profissionais, adequadas ou não, durante a sua vida profissional. Neste sentido, é preciso haver motivos fortes e convincentes para que este profissional inicie um processo de questionamento dessas práticas. Tais cursos de reciclagem não têm possibilitado isto.

Como afirma SILVA (1992), é preciso que se encontrem mecanismos que ajudem o professor a reconhecer as suas deficiências. Neste sentido, a saída aponta para um processo de educação permanente e em serviço, onde o professor pudesse, coletivamente, desenvolver atividades de contínua reflexão sobre suas práticas.

Os assuntos apresentados acima permitem constatar que os cursos de Habilitação Específica para o Magistério para as séries iniciais não estão funcionando como centros de preparação profissional. No que se refere à alfabetização, os professores não assumem uma posição definida em relação a esta temática, visto que sua formação não é tão abrangente e fundamentada.

Em uma pesquisa recentemente desenvolvida, SOUZA (1994) descreveu e analisou as concepções de alfabetização atualmente transmitidas a alunos dos cursos de habilitação para o Magistério da rede estadual, na cidade de Campinas, tomando como referência os modelos tradicional e funcional de alfabetização. Os dados obtidos mostraram que há diferenças qualitativas de respostas entre as alunas entrevistadas. A maior parte demonstrou uma concepção de alfabetização segundo a concepção tradicional. Tal resultado sugere como os futuros profissionais da área da Educação vêm sendo preparados para o mercado de trabalho. Não lhes são dadas condições para superar a deficiência do modelo tradicional. As recentes concepções da alfabetização não vêm sendo enfatizadas pelos cursos, os quais, pela sua natureza, deveriam dar conta da formação teórica e prática; no entanto, tal formação não vem ocorrendo adequadamente, como demonstrado pelo referido trabalho (SOUZA, 1994).

Tais dados, por sua vez, sugerem um questionamento no sentido de se descrever como esses novos professores, recém-saídos dos cursos de habilitação para o magistério, enfrentam e tentam resolver problemas que

encontram, ao assumirem a primeira classe de alfabetização. Aliás, uma questão anterior é o que consideram como problemas nesta situação e que representações elaboram sobre os mesmos.

Tais questões demandam, pois, que sejam realizadas pesquisas que verifiquem as práticas docente dos professores recém-formados, nas classes de alfabetização.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa se coloca ao pretender descrever e analisar as dificuldades enfrentadas por professores da rede Pública de ensino de Campinas, que assumiram pela primeira vez uma classe de alfabetização, bem como as soluções por eles encaminhadas.

2. MÉTODO

Os dados dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como, a prática e encaminhamentos por eles apresentados, referem-se a observações realizadas no ano de 1996.

2.1. Descrição dos sujeitos

Participaram como sujeitos desta pesquisa, três professores da rede de ensino público. Desses três professores, um era formado pelo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e dois nos cursos tradicionais de Habilitação para o Magistério. Este critério foi utilizado porque os dados da pesquisa de SOUZA (1994) demonstraram que as alunas do CEFAM apresentavam uma concepção teórica considerada mais próxima do modelo moderno de alfabetização.

Além disto, buscavam-se profissionais recém-formados que estivessem assumindo, pela primeira vez na carreira docente, uma classe de alfabetização e que não tivessem passado por cursos de reciclagem.

Para escolher os sujeitos, buscou-se inicialmente a ajuda da 3ª Delegacia de Ensino de Campinas. A respectiva Defegada, após uma reunião com diretores de escolas do 1º grau, informou que haviam sido indicadas duas professoras. No entanto, estas duas pessoas indicadas tinham impossibilidades de atender o que era solicitado.

Com relação ao segundo contato, foi possível conversar com a professora. No entanto, esta estava com classe de CB I por um período pequeno (atuava como professora substituta), o que não era compatível para a realização das observações.

Retomando-se do ponto de partida, a estratégia utilizada foi procurar na lista telefônica as escolas estaduais e, em seguida, entrar em contato com a instituição, procurando por professores de acordo com os critérios. Desta forma, conseguiu-se, através de uma conversa com a diretora de uma escola estadual central de Campinas, encontrar um sujeito que não

tinha formação pelo CEFAM; ainda faltavam mais dois. Mesmo continuando a procurar na lista telefônica, os resultados não foram satisfatórios.

Sendo assim, solicitou-se ao CEFAM uma listagem de ex-alunos que estavam atuando na profissão. O CEFAM, porém, não tinha esses dados; entretanto, através de conversa com uma das professoras desta escola, pôde-se entrar em contato telefônico com ex-alunos.

Foi a partir dessas informações que se chegou ao segundo sujeito.

Tendo, portanto, dois sujeitos, as sessões de observação foram iniciadas, enquanto era procurada uma terceira pessoa.

Foi decidido, então, entrar em contato com a 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, explicando o objetivo da pesquisa e pedindo auxílio no sentido de procurar um novo sujeito. Uma das funcionárias da 1ª Delegacia informou que após uma reunião com os diretores de escolas, haveria um retorno indicando as possibilidades de novos sujeitos de acordo com as características solicitadas.

Dentre dois nomes indicados, uma professora era recém-formada, atuando, porém, com 4ª série; a outra era recém-formada pelo CEFAM, o que não ajudou, haja vista que o sujeito do CEFAM de que se necessitava já estava colaborando com a pesquisa.

Foi através de um contato familiar que se encontrou o terceiro sujeito. De acordo com as informações recebidas, entrou-se em contato com a professora na escola, quando se apresentou o projeto de pesquisa. A profissional ficou muito satisfeita em poder contribuir através de sua prática.

Novamente é conveniente ressaltar que enquanto o terceiro sujeito estava sendo procurado, as sessões de observação já estavam sendo realizadas com os demais sujeitos.

A caracterização dos sujeitos foi feita através de entrevista inicial, utilizando-se dois roteiros apresentados no Anexo 1 e 2. O primeiro coletava informações pessoais e o segundo visava à obtenção de dados referentes às concepções do professor sobre o processo de alfabetização.

Segue-se a descrição do perfil dos sujeitos.

2.1.1. Sujeito I

O S1 era uma professora com 27 anos que estava atuando pela primeira vez numa classe de alfabetização. O tempo de atuação no magistério era de 4 anos com experiência anterior em pré-escola. Atuava como substituta contratada com jornada de trabalho de quatro horas numa escola da rede pública Municipal de Campinas, em um bairro de nível econômico baixo. Na rede municipal a nomenclatura utilizada para designar o primeiro ano do 1º grau não é CB I, mas sim classe de 1ª série.

Esta professora, apesar de ter se formado no ano de 1986 numa escola de Campinas (Colégio Culto à Ciência), passou por um período sem atuar na profissão. Coursou, então, Educação Artística na PUC-Campinas, concluindo em 1991, e também Pedagogia em Amparo, concluindo o curso em 1994.

A professora, ao ser questionada, considerou que não teve formação necessária para alfabetizar. O único recurso apresentado em alfabetização durante o curso do magistério era a cartilha, que não apresenta, segundo a professora, uma proposta de alfabetização.

Ao sair do magistério, a professora pensava em dar a cartilha aos seus alunos para alfabetizarem-se rapidamente. Porém, foi através da prática que descobriu que a atuação do profissional deve ir além da cartilha.

Para a profissional, ler é tudo aquilo que trás um significado para o aluno. Ao olhar um símbolo e reconhecê-lo, significa que o indivíduo está num processo de alfabetização. Escrever é apresentar um sentido. Quando um aluno rabisca e esse rabisco tem um significado para a criança, quer dizer que está escrevendo.

Com relação ao que entende por texto, a professora (um pouco confusa ao explicar) disse que o texto pode ser uma frase. O indivíduo ao descrever o que vê, mesmo que seja numa frase, está fazendo um texto. Caso o aluno monte uma história, significa que fez um texto.

Sobre a continuidade do processo de alfabetização ir além do CB I, a professora ressaltou que tal processo deve se estender, porque o aluno continua em processo de formação.

Para S1, ao se falar em linguagem oral e escrita, fica evidenciada a relação entre essas duas linguagens. Para ela, o aluno que consegue falar sabe escrever. Diz, porém, que há um conflito ao se pensar nesta relação, pois nem sempre o aluno que escreve bem, fala bem. Tem como exemplo um aluno que fala bem mas não escreve bem.

Finalmente, sobre o erro, a professora apresenta a idéia de que o mesmo deve ser visto de forma construtiva. Ele deve ser trabalhado para que o aluno aprenda de forma saudável e não como uma maneira de inferiorizar a criança que errou.

2.1.2. Sujeito II

O S2 era uma professora com 25 anos, também atuando pela primeira vez numa classe de alfabetização. A sua experiência no magistério era de 5 anos, tendo passado por todas as séries do primário. A sua contratação foi realizada através do regime de ACT (Admissão por Caráter Temporário) com jornada de trabalho de 6 horas.

Esta professora formou-se numa escola pública da cidade de Espírito Santo do Pinhal, no ano de 1989. Logo em seguida, cursou Pedagogia na Faculdade Fundação de Ensino Otávio Bastos, em São João da Boa Vista, concluindo em 1993.

A professora, ao refletir sobre a questão referente à sua formação, alertou para o fato de que, quando fez o magistério, o curso parecia ser melhor. Quem comandava o processo de formação das futuras profissionais da educação era a professora de Didática, pois era ela quem dava a formação necessária; as demais disciplinas apenas complementavam esse trabalho. A professora, no entanto, mesmo julgando ter feito um bom magistério, apontou que a prática é diferente, ou melhor, é difícil colocar em prática o que se aprende.

S2 entende que um indivíduo alfabetizado é alguém que, independente da idade, tem condições de ler um texto e entendê-lo, e também utilizar todas as letras do alfabeto, uni-las formando palavras ou frases que tenham um significado para ele. O alfabetizado tem consciência de sua linguagem e do que precisa para se comunicar verbalmente.

Ao ser questionada sobre o que é ler e escrever, a professora ficou um tanto insegura. Ler, para S2, é transformar a linguagem escrita numa forma de comunicação; escrever é ter o domínio da linguagem escrita (alfabeto), é transformar o símbolo numa mensagem.

Sobre o texto, a professora colocou que é a união de palavras e que exibe um sentido para quem lê, quem interpreta. O texto deve apresentar algo escrito. Mesmo que não esteja completo, tem que apresentar uma mensagem para entendê-lo.

O S2, ao se referir sobre a continuidade do processo de alfabetização além do CB I, colocou que, de fato, tal continuidade acontece porque as pessoas continuam aprendendo e, portanto, se alfabetizando.

Para a docente, há uma relação entre a linguagem oral e a escrita: ambas estão juntas. A linguagem oral vem primeiro porque a criança já fala antes de entrar na escola. Uma criança alfabetizada deve ter o domínio das duas linguagens.

A respeito do erro, o sujeito II colocou que através dele que a criança aprende. Mas há também, por parte da professora, o problema de não conseguir trabalhar com o erro.

A criança deve entender o que errou para, a partir disso, entender o certo. Não se deve passar à criança a imagem de que o erro é um "crime", é a partir dele que se pode chegar a um aprendizado.

2.1.3. Sujeito III

Com 21 anos, a professora teve experiência como estagiária nas 2ª, 3ª e 4ª séries, num período de três anos. Estava admitida como ACT, lecionando durante um período de 6 horas diárias.

Sua formação no magistério foi no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), concluindo no ano de 1992. Realizava, na época, um curso superior de Pedagogia (2º ano), na Faculdade de Amparo.

A respeito da formação que teve no magistério, diz que não foi muito boa. Ressalta a falta de base no que se refere à alfabetização. Comentou que o que aprendeu, foi através da troca de experiência com outras professoras, da prática em sala-de-aula. Às vezes, as experiências de estágio acabaram também ajudando. No Magistério, tem-se a teoria, mas a prática não.

Para S3, o indivíduo alfabetizado não é aquele que sabe somente ler e escrever, mas deve também saber compreender e pensar. Ler é quando a pessoa tem a condição de também interpretar. Muitas vezes, um simples código é uma leitura.

Para S3, escrever "é expressar algo individual, grupal". (A professora apresenta-se com dificuldade para responder às questões, dizendo que são difíceis). Segue colocando que o texto pode ser uma idéia, exposição de idéias. Quando duas frases têm uma seqüência e uma idéia, isso quer dizer que aí há um texto.

Para a professora, o processo de alfabetização se faz presente com os sujeitos independente da idade; ninguém se alfabetiza por completo. Por isso, o processo vai além do CB I. Muitas vezes, percebem-se falhas na alfabetização na 3ª série e essas falhas precisam ser resolvidas.

No que se refere à relação existente entre linguagem oral e escrita, abordou que, de fato, essa relação deve ser reconhecida. Exemplificou dizendo que, muitas vezes, os seus alunos escrevem da mesma forma que falam; então, nesse caso, os alunos devem falar em voz alta para perceberem como se escreve de fato uma determinada palavra. Caso o aluno fale errado, é preciso que preste atenção na forma correta.

Sobre o erro, o S3 ressaltou que é algo que pode ser superado. Faz-se necessário que o professor chame o aluno e o estimule a pensar.

2.2. Procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados, dois instrumentos foram utilizados: observação em sala-de-aula e entrevista através de roteiros.

2.2.1. Dados de entrevista

Foram utilizados dois roteiros de entrevista.

O roteiro I visava identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores, tais como: dificuldades com aluno, com pais, com a equipe escolar, com a formação profissional, com condições de trabalho, outros tipos de dificuldades; além disto, buscavam-se identificar as soluções por eles encaminhadas. Neste roteiro (apresentado em Anexo 1) constavam também questões referentes à caracterização dos sujeitos. Essa caracterização está dividida em quatro partes: dados pessoais, formação do profissional, levantamento de dados a respeito das dificuldades e soluções apontadas pelos sujeitos e avaliação da formação do Magistério que cursou.

O roteiro II (apresentado no Anexo 2) envolvia questões que visavam caracterizar as idéias dos sujeitos a respeito de diversas questões relacionadas com a alfabetização.

É fundamental ressaltar que, antes de iniciar a coleta de dados, realizou-se uma sessão de observação e uma entrevista piloto com uma professora, cujos dados não foram considerados, visando identificar melhores formas de registro bem como adequar os roteiros de entrevista.

As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos sujeitos e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Foram realizadas ao final das sessões de observação, na própria sala-de-aula do sujeito, com exceção do S2, que foi em sala-de-aula diferente da sua, sem a presença de alunos. As entrevistas completas duraram cerca de trinta minutos.

Deve-se observar que, no que se refere à entrevista, os três sujeitos apresentaram-se bem tranquilos para responder às questões relacionadas

às suas dificuldades e soluções; no entanto, quando se apresentaram as questões teóricas (roteiro II), as profissionais apresentaram visível receio e insegurança em responder. Comentavam que as questões eram difíceis: na prática sabiam como era, mas no momento de explicar, tornavam-se complicadas e complexas.

2.2.2. Dados de observação

As sessões de observação foram realizadas em cada classe de alfabetização, uma vez por semana, durante um período de dois meses, de maneira que cada profissional foi visitada pelo pesquisador durante oito sessões. Cada sessão tinha uma duração aproximada de uma hora.

Este procedimento foi utilizado a fim de auxiliar na constatação dos problemas enfrentados pelos docentes, bem como as soluções por eles encaminhadas (segue em Anexo 3, o relato das atividades por sujeito). Assim, foram observados os seguintes aspectos de acordo com o procedimento utilizado por PALMA (1994):

a) Organização da sala-de-aula - pretendeu-se descrever sua respectiva organização no que se refere à disposição das carteiras, ornamentos da sala-de-aula, aspectos físicos da classe, etc.

b) Atividades pedagógicas desenvolvidas nos momentos da sessão - observaram-se as atividades pedagógicas ocorridas no momento da observação, verificando a atuação do professor e do aluno no decorrer da atividade.

c) "Feed-back" fornecido pelo professor - consideraram-se como "feed-back" as relações nas quais o professor apresentava seu parecer, no que se refere aos erros/acertos dos alunos, durante as atividades desenvolvidas em sala-de-aula, ou no final das mesmas.

d) Instruções fornecidas pelo professor - consideraram-se como instruções, as relações nas quais o professor realizava alguma forma de intervenção, a fim de sugerir ou clarear alguma atividade a ser realizada.

e) Relação professor-aluno - buscou-se caracterizar as demais relações entre professor e aluno no cotidiano da sala-de-aula.

f) Atividades de avaliação desenvolvidas durante as sessões - pretendeu-se identificar os momentos de avaliação que aconteceram em sala-de-aula.

3. RESULTADOS

3.1. Dados relacionados às observações

A análise de dados realizou-se após já terem sido feitas todas as sessões de observação e as entrevistas.

Para analisar os dados referentes às sessões de observação, recorreu-se aos registros de cada sessão de observação, sujeito por sujeito. Em seguida, buscou-se identificar em cada registro os aspectos relacionados aos itens de observação, de forma a caracterizar cada sujeito de acordo com cada item previamente estipulado.

Dessa forma, segue no texto a descrição de cada item observado em sala-de-aula apresentada sujeito por sujeito, de forma que possibilite, no final, uma síntese comparativa dos sujeitos. Serão também ressaltadas as dificuldades enfrentadas em sala-de-aula e possíveis soluções que o pesquisador pôde observar.

a) ORGANIZAÇÃO DA SALA-DE-AULA

A sala-de-aula de S1 era bem ampla, arejada e iluminada. Situava-se num local tranquilo e silencioso, ideal para atividades acadêmicas..

A classe estava sempre muito ornamentada. Havia sempre cartazes com desenhos, varal com as letras do alfabeto, cartazes com palavras ilustrando cada letra do alfabeto e também folhas grandes com textos das crianças.

A disposição dos alunos na classe permaneceu inalterada em todas as sessões de observação: os alunos sentavam-se em fileiras, mas usualmente juntavam-se a outros colegas para realizar determinadas atividades.

S2, em alguns momentos, organizava seus alunos em dupla (durante três sessões) como também em fileiras.

Nesta sala-de-aula encontravam-se cartazes com letras do alfabeto, cartaz a ser preenchido pelo aluno indicando o mês, o dia e o ano, cartazes com desenhos de alguns animais fornecedores de algum tipo de alimento e também um cartaz com desenho de um lixo próximo à lata de lixo da classe.

Esta sala-de-aula não estava bem conservada, havendo inclusive um vidro quebrado em uma das janelas o que permitia que pessoas do lado externo da classe se comunicassem com as crianças e também com a professora.

Na classe de S3, os alunos, durante três sessões, estavam sentados em grupos com quatro crianças cada. Apenas um aluno estava isolado dos grupos de trabalho. Os alunos tinham a liberdade de montar seu grupo a partir da amizade e afinidade entre eles.

Durante quatro sessões seguidas, a disposição dos alunos em sala-de-aula alterou-se e os alunos passaram a sentar-se em fileiras. A professora comentou que essa alteração é importante caso, futuramente, os alunos encontrem uma professora tradicional.

Nesta sala-de-aula, das oito sessões realizadas, apenas nas duas últimas observaram-se alguns desenhos mimeografados pintados pelos alunos, como flores, peixes,... colados na parede. Tais desenhos não tinham realce numa sala-de-aula com paredes rabiscadas e sujas.

Em síntese, puderam-se notar várias maneiras de organizar a sala-de-aula no que se refere à disposição das carteiras. Enquanto S1 organizava os alunos em fileiras, S2 ora os colocava em duplas, ora em fileiras. O mesmo aconteceu com S3: alunos sentados em grupos durante três sessões e, nas demais, sentados em fileiras.

Com exceção de S3, as salas-de-aula mantinham-se constantemente ornamentadas favorecendo o contato com letras, palavras e números.

Com relação às dificuldades encontradas pelos docentes no que se refere à organização da sala-de-aula, pôde-se observar:

* S1 e S3 tinham dificuldade de manter em sala-de-aula cartazes e até mesmo materiais produzidos pelas próprias crianças, uma vez que os alunos dos outros períodos, que ocupavam a mesma sala-de-aula, não respeitavam os trabalhos realizados pelos alunos de 1ª série. No entanto, S1, apesar de não solucionar o problema em si, continuou colocando os trabalhos dos seus alunos em exposição. Tal fato, não ocorreu na classe de S3, onde geralmente não se expunham trabalhos.

* S3 , mesmo com a dificuldade encontrada (acima citada) , não possibilitou condições facilitadoras que integrassem as crianças com a escrita. Os meios de contato do aluno acabaram resumindo-se ao livro (cartilha), caderno e ao que a professora escrevia na lousa. Tentativas para solucionar esta dificuldade não foram encaminhadas pelo sujeito.

b) ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA-DE-AULA

A descrição de cada atividade realizada pelos sujeitos da pesquisa, durante as sessões de observação, encontra-se no Anexo 3.

Seguem-se comentários complementares a respeito das atividades por sujeito.

Para S1, quando se desenvolve qualquer assunto, qualquer disciplina, significa que está trabalhando com a Língua Portuguesa. Por exemplo, ao estar realizando algum estudo sobre algum conteúdo de Ciências, S1 acredita que está realizando um estudo de texto, enfim, um estudo que envolve a disciplina Língua Portuguesa. Neste sentido, as aulas dadas por S1 eram consideradas por ele como interdisciplinares.

As atividades desenvolvidas por S1 exigiam uma atitude de reflexão por parte do aluno que escrevia um determinado texto. É o que aconteceu na "Carta ao Papai Noel" (atividade 9), "Carta ao professor Sérgio de

Educação Física” (atividade 10), “Escrevendo sobre o desenho” (atividade 8) e também “Relatando o nascimento de Jesus Cristo” (atividade 14).

Além do texto, havia outras atividades que buscavam trabalhar com a formação de palavras, como é o caso das atividades “Desenhando as partes do corpo” (atividade 1), “Formando frases” (atividade 6), “Lista de nomes dos animais do filme” (atividade 13).

Dessa forma, o aluno era levado a refletir sobre a escrita enquanto palavra, frase e texto. Essas atividades pareciam ter boa aceitação pelos alunos.

Todas as atividades de S1 estavam organizadas para serem desenvolvidas individual e não coletivamente, ainda que as crianças iam livremente até outros colegas. Fundamental constatar que não aconteceu, durante as atividades de texto, um momento de partilhar o que cada aluno havia escrito. Os textos produzidos pelas crianças não eram lidos para a classe a fim de conhecerem a produção escrita do colega. Cada texto escrito era de conhecimento apenas do aluno que o produziu e da professora que o leu.

Pôde-se notar que a professora aproveitou a época de Natal para organizar suas atividades. No entanto, não foi presenciado um momento de conversa com os alunos a respeito do assunto.

Fundamentalmente, S1 desenvolveu atividades relacionadas com a Língua Portuguesa, explorando a escrita, ainda que tenha havido atividades em que o aluno não produzia textos mas trabalhava sobre palavras já escritas (por exemplo a atividade do “Caça-palavras”).

Sobre S2, percebeu-se que suas atividades não envolviam integração com temas relacionados com a realidade das crianças; tais atividades apresentavam condições para que o aluno construísse frases, idéias, textos, palavras. Isso aconteceu, por exemplo, nas atividades “Desenhando sobre a história” (atividade 5), “Escreva o nome dos desenhos” (atividade 15), “Escrevendo sobre o desenho” (atividade 16).

A atividade “Desenhando sobre a história” (atividade 5) exigia que o aluno elaborasse seu desenho a partir de sua leitura; já as atividades

“Escreva o nome dos desenhos” (atividade 15) e a atividade “Escrevendo sobre o desenho” (atividade 16) exigiam que a criança redigisse algo, expondo suas idéias a partir de um tema. Dessa forma, a atividade não se caracterizava como mecânica, mas possibilitava que o aluno assumisse uma atitude reflexiva, na medida que deveria pensar sobre o que escrever.

Conveniente ainda ressaltar que as atividades “Completando os dias da semana” (atividade 1) e “Cópia do cabeçalho” (atividade 2) eram frequentes no dia-a-dia dos alunos. Para a professora, era uma maneira encontrada de desenvolver com as crianças os conceitos de dia do mês, dia da semana, cidade em que está a escola, etc.

Sobre o “Ditado” (atividade 13) é interessante evidenciar que não se deu com o intuito de “apavorar” as crianças para ver quem sabia e ia passar de ano e quem não sabia e ia repetir. Eram permitidas, por S2, conversas entre professor e aluno no decorrer do exercício a respeito de algum tipo de dúvida da criança.

De maneira geral, as atividades propostas pela professora pareciam ter um objetivo a ser cumprido, não sendo escolhidas aleatoriamente. Estavam centradas no ensino da Língua Portuguesa onde se enfocavam basicamente atividades de leitura e produção de textos. Envolviam predominantemente, um determinado contexto desvinculado do dia-a-dia dos alunos. Foi em apenas uma atividade, “Meu dia das crianças” (atividade 17), que se notou uma certa preocupação em relacionar uma produção de texto com um assunto do contexto das crianças.

As atividades de sala-de-aula desenvolvidas por S3, apresentavam-se descontextualizadas da realidade da criança, não se notando algum vínculo entre assuntos do cotidiano dos alunos e atividades dadas pela professora.

A docente tentava explorar a relação escrita, leitura e desenho. No entanto, o trabalho desenvolvido com esses três pontos não exigia do aluno uma suposta reflexão. As atividades pareciam demonstrar um atitude mais mecânica do que reflexiva.

Um exemplo disto é a atividade na qual a professora pedia aos alunos para completarem cada letra do alfabeto com uma palavra que tivesse essa letra no início. Por exemplo, o aluno deveria completar a letra A em uma palavra que começasse com A, e assim, sucessivamente (atividade 13). Na realidade, esta atividade acabou representando para alguns alunos uma atividade de cópia. Ou seja, a criança passou a abrir o dicionário ou a cartilha, para procurar palavras que comessem com a letra pedida. Na verdade, o que aconteceu foi cópia de palavras e não uma atitude de reflexão sobre palavras que começavam com a letra pedida no exercício.

Percebe-se que a atuação do aluno nas atividades, dava-se de maneira predominantemente passiva. Os exercícios realizados desvinculavam-se da idéia do uso social da linguagem, já que a proposta incluída em cada atividade não apresentava ligação alguma com o cotidiano da criança.

Conveniente dizer que, em uma das atividades, a professora apresentou um texto musical para ser lido, cantado pelas crianças (atividade 3). A melodia e a letra da música eram conhecidas pelos alunos. A professora, porém, trocou a letra da música conservando a melodia. O que aconteceu foi que as crianças começaram a cantar a música acompanhando o texto dado pela professora. Mas quando perceberam que a melodia já era conhecida através de outra letra musical, os alunos deixaram de acompanhar o texto e cantaram a partir da letra que eles já conheciam.

Com isso, percebe-se que as crianças traziam para a sala-de-aula assuntos do ambiente social. No entanto, para enriquecer esta atividade, a professora poderia ter proposto aos alunos para que comparassem a letra musical conhecida por eles e a letra apresentada por ela. O que aconteceu, ao contrário, foi pedir para as crianças prestarem atenção ao texto dado. Com isso, S3 perdeu deixou de relacionar a atividade ao contexto da criança.

Observa-se que algumas das atividades solicitadas por S3 não possibilitaram um bom nível de envolvimento do aluno em relação à

atividade. Um exemplo foi constatado em uma das sessões na qual a professora pedia a cópia do abecedário em letra de forma e letra de mão. Em outra sessão, havia um exercício em que a palavra banana estava escrita em letra cursiva. Um aluno dizia ao outro: "aqui está escrito banana!"; o outro fala: "não está". Nota-se com esse exemplo que o aluno, apesar de ter feito a cópia do abecedário em letra cursiva e de forma em atividades anteriores, não relacionou a possibilidade de se escrever uma palavra das duas maneiras (letra de forma e letra cursiva).

A leitura é um aspecto importante no desenvolvimento do aprendizado da criança. No entanto, é preciso estar atento ao tipo de leitura e como ela deve ser orientada. S3, na atividade de leitura da cartilha (atividades 6 e 12), demonstrou que a maneira com que orientou a atividade não foi satisfatória. A leitura consistia em passar pelas diversos textos de toda a cartilha. Esta atividade tornou-se repetitiva, mecânica e desinteressante, não possibilitando a motivação dos alunos, que brincavam e conversavam muito no decorrer do exercício.

As atividades sugeridas por S3 ficaram em torno de exercícios que, na maioria das vezes, exigiam da criança um desenho. Além disso, houve momentos de leitura e cópia. O que pouco aconteceu foi a produção de textos por parte dos alunos.

As atividades desenvolvidas por S3 exploraram conteúdo de Língua Portuguesa. Apesar de não ter desenvolvido outra disciplina, a professora apresentou a idéia de que seu trabalho é interdisciplinar. Ou seja, quando estava desenvolvendo algum conteúdo de Matemática, por exemplo, estaria também desenvolvendo noções de Língua Portuguesa.

Em síntese, S1 e S2 apresentaram, predominantemente, atividades que exigiam uma ação reflexiva da criança em relação à atividade proposta. No entanto, com S3, essa mesma observação não pode ser evidenciada, pois as atividades resumiam-se, na maioria das vezes, a uma atitude mais mecânica do que reflexiva.

Enquanto S1 programava as suas atividades para serem desenvolvidas individualmente, S2 e S3 ora colocavam em duplas ou

grupos, ora individualmente (o que mais predominou). Convém ressaltar, entretanto, que apesar dos alunos de S3 estarem em grupos, eles não necessariamente trabalhavam em equipe, o que não aconteceu com os alunos de S2.

S1 e S2 desenvolveram atividade que centravam a leitura e produção de textos, frases, palavras; já S3 demonstrou em suas atividades o predomínio de atividades que relacionavam a escrita com o desenho e também atividades de cópia. A produção do aluno não foi um aspecto constantemente explorado.

Em suma, pode-se dizer que a partir da observação das atividades, algumas dificuldades foram percebidas nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos:

* S1, S2 e S3 enfrentaram, em comum, a dificuldade que se refere ao ritmo da criança. Ou seja, enquanto um aluno estava em determinado exercício, outros estavam além, ou aquém. Nessas situações, as professoras perdiam-se um pouco, haja vista que terminando um exercício solicitado, o aluno acabava distraíndo-se e atrapalhando quem estava em exercício anterior. Tanto S1, como S2 e S3, tentaram resolver tal problema ora chamando a atenção desses alunos que terminavam antes, ora passando um novo exercício para que se mantivessem constantemente ocupados.

* Outra dificuldade em comum: todos elaboraram as atividades de forma que não havia uma relação com a realidade da criança, ou seja, com seu cotidiano. As professoras, a partir do observado, demonstravam que não percebiam esta ausência de relação entre cotidiano e atividades propostas. Assim sendo, não havia como encaminharem uma possível solução uma vez que a situação não era percebida como um problema.

* S1 não aproveitava as produções dos alunos de tal forma que todas as crianças pudessem partilhar e aproveitar as dificuldades individuais. Tal dificuldade não foi encaminhada pela professora.

* S2 enfrentou uma outra dificuldade: as constantes interrupções em sala-de-aula, que muitas vezes comprometia o andamento das atividades. A quase todo instante a professora era chamada por pais de alunos, funcionários da escola, outras professoras e estagiárias; dessa forma, quando as crianças apresentavam determinadas dúvidas, a professora estava, freqüentemente, atendendo a outras pessoas. Tal questão, apesar de incomodar a professora e seu trabalho, não foi encaminhada.

* S3, através das atividades propostas, demonstrou dificuldade no sentido de trazer para a sala-de-aula atividades predominantemente mecânicas, exigindo pouca ação reflexiva, o que provocava, muitas vezes, um alto grau de insatisfação por parte dos alunos. S3 não apresentou algum encaminhamento para tal dificuldade. Na realidade, parecia que o professor não percebia este fato como um problema a ser superado.

c) "FEED-BACK" FORNECIDO PELO PROFESSOR

Consideraram-se, como "feed-back", as relações nas quais o professor apresentava seu parecer, no que se refere aos erros e acertos dos alunos, durante ou no final das atividades propostas em sala-de-aula.

Seguem, neste texto, alguns comentários sobre os "feed-back", sujeito por sujeito. As descrições dos mesmos encontram-se no ANEXO 3, juntamente com a descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala-de-aula.

S1 desenvolveu com a sua sala-de-aula, nos períodos de observação, quinze atividades. Dessas atividades, em apenas quatro apresentou "feed-back", com as seguintes características: foi predominantemente individual, onde a professora dava diretamente uma resposta ao erro do aluno sem que este fosse levado a refletir sobre o que errou. Em apenas uma dessas quatro atividades presenciou-se também um "feed-back" coletivo, mas com a mesma característica do individual; foi a

própria professora quem deu a resposta ao erro do aluno. Portanto, a intervenção realizada por S1 foi sempre diretiva.

No restante das atividades, o “feed-back” não ocorreu. Algumas dessas atividades sem “feed-back” pareciam ser de conhecimento das crianças que as realizavam todos os dias.

S2 desenvolveu com sua classe dezenove atividades, nas quais apresentou “feed-back” em nove. Esses foram caracteristicamente individuais e diretivos. Ou seja, apenas o aluno que errava tinha acesso à correção feita pela professora. O erro não era socializado nem levado para ser discutido pela classe. Era a própria professora quem corrigia o erro do aluno.

Em apenas uma atividade ocorreu “feed-back” coletivo e também diretivo.

Com relação a S3, das treze atividades desenvolvidas, apresentou “feed-back” em seis atividades. Fundamentalmente, eles foram individuais sendo também em uma atividade simultaneamente coletivo. Em apenas um exercício foi coletivo.

Em alguns momentos, mesmo ao perceber que alguns alunos estavam errando, ela não se dirigia a eles para acompanhar de perto as dificuldades desse aluno.

S3, durante duas atividades, deu seu parecer após observação do que os alunos faziam. Um exemplo foi quando a professora, ao observar silenciosamente que um aluno havia iniciado uma frase com letra minúscula, foi até ele e disse que frase começava com letra maiúscula.

Fundamentalmente, os “feed-back” dados por S3, quando aconteceram, foram basicamente individuais e, portanto, só o aluno com que falava é que tinha acesso. Além disso, predominava um retorno imediato, diretivo, onde o próprio S3 corrigia os erros dos alunos. Foi em apenas uma situação que S3 lançou a própria pergunta da criança para que ela pensasse e chegasse à resposta.

Em síntese, todos os sujeitos forneceram o “feed-back” predominantemente de forma verbal e individual. Tanto para S1 como para S2 e S3, os “feed-back” eram dados a partir de questões e dúvidas levantadas pelos alunos, bem como nos momentos em que se observava erro no caderno do aluno.

Um outro aspecto comum foi que os “feed-back”, tanto individuais bem como os coletivos, eram realizados durante a atividade.

Convém ressaltar que os comentários sobre as atividades dos alunos quando aconteceram, demonstraram-se, aparentemente, adequados para todos os sujeitos, haja vista que as crianças não verbalizavam dúvidas após a fala do professor. No entanto, é possível que tais “feed-back” diretivos não tenham possibilitado aos alunos identificarem o problema.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no que se refere ao “feed-back”, fica evidenciado que:

* A maior dificuldade constantemente enfrentada pelos professores era como levar o seu aluno a repensar sobre seu próprio erro. Assim, as soluções que mais predominaram em todos os sujeitos foi a de dar uma resposta imediata corrigindo o que estava errado. Foram poucas as vezes em que os sujeitos auxiliaram e incentivaram as crianças a repensar sobre o que tinham feito.

* S1 demonstrou que uma dificuldade enfrentada no cotidiano da sala-de-aula, é a pequena quantidade de “feed-back” que apresentava aos seus alunos. Para tal dificuldade, S1 não apresentou solução. Novamente, parece que tal fato não era percebido como uma dificuldade a ser superada.

d) INSTRUÇÕES FORNECIDAS PELO PROFESSOR

Devem-se entender por instruções, as relações nas quais o professor realizava alguma forma de intervenção, a fim de sugerir ou clarear alguma atividade a ser realizada.

O texto seguinte apresenta algumas observações sobre as instruções. O detalhamento encontra-se no Anexo 21 com a descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala-de-aula.

S1 predominantemente apresentou instruções sobre as atividades. Em três atividades, porém, não houve instruções, como é o caso das atividades “Cópia do cabeçalho” (atividade 2), “Em quanto somos?” (atividade 3) e “Quem faltou?” (atividade 4); no entanto, parece ter sido desnecessário porque as atividades pareciam já ser conhecidas pelas crianças. Essas atividades ocorriam todos os dias de aula e os alunos já sabiam como proceder.

Nas atividades “Formando frases” (atividade 6) e “Palavras no diminutivo” (atividade 7), a professora realizou uma instrução oral clara, questionando as crianças para verificar se elas realmente tinham entendido. No entanto, a atividade “Animais do filme” (atividade 13), apesar de apresentar o mesmo perfil das atividades 6 e 7, diferenciava-se pelo fato de que a professora, mesmo lançando perguntas para os alunos para ver o grau de entendimento, acabou encobrindo a fala das crianças e colocando ela mesma o seu exemplo.

Na atividade “Desenhando as partes do corpo” (atividade 1) percebeu-se que as instruções da docente não se deram apenas antes da atividade, mas também no decorrer do exercício.

Portanto, S1, nas quinze atividades observadas, não forneceu instruções em apenas três (por já ser o procedimento conhecido o pelos alunos). Caracteristicamente, as instruções de S1 foram claras e adequadas, haja vista que os alunos não apresentaram dúvidas ao fazer a atividade.

S2 forneceu, na maioria das atividades, instruções claras, geralmente acompanhadas de exemplos e perguntas para as crianças, com o intuito de ver se de fato elas tinham entendido a atividade proposta.

Pode-se citar, como exemplo, a atividade “Os vários tipos de letra” (atividade 6), onde a professora perguntou que letra foi estudada na aula anterior. As crianças responderam que foi a letra r. A professora pediu, então, para que um aluno escrevesse na lousa todos os tipos de letra r e, enquanto o aluno escrevia, ela ia dialogando com a classe. Perguntou: “Que tipo de r nós temos?” As crianças responderam: maiúsculo, minúsculo, letra de forma e letra de mão.

Na atividade “Nomes com R” (atividade 9), a professora não só deu uma instrução clara, como também dicas para as crianças; por exemplo, ela lembrou que para escrever o nome dos colegas de classe que tenham a letra r, era interessante que se fosse pensando em aluno por aluno a partir dos lugares que eles sentavam-se na classe.

Sempre ao fornecer as devidas instruções da atividade, a professora preocupava-se primeiramente em resgatar a atenção da classe possibilitando às crianças, logo em seguida, expressarem suas dúvidas e partirem para a atividade.

Apenas duas atividades não foram constantemente acompanhadas de instrução: a atividade “Calendário” (atividade 1) e a atividade “Cópia do cabeçalho” (atividade 2). Sempre que a professora colocava o cabeçalho na lousa, não dava instrução alguma. Na atividade 2 também não aconteceram instruções sobre a maneira pela qual as crianças deveriam desenvolvê-la.

Essas duas atividades talvez não exigiam instrução diária da professora, já que elas eram realizadas desde o início do ano e, portanto, conhecidas dos alunos.

As instruções dadas por S2 foram caracteristicamente claras e, em quatro vezes, acompanhadas de exemplos a fim de clarear o que pedía o exercício. Em apenas duas atividades a instrução ocorreu antes e durante a atividade. Durante quatro vezes foram rápidas, consistindo numa fala sintética do professor. Apenas uma vez a instrução foi confusa: a

professora acabou dando instruções de uma atividade subsequente, quando as crianças faziam há pouco tempo uma atividade solicitada pela própria professora. Isso gerou confusão, pois os alunos não sabiam o que, de fato, deveriam fazer.

Com relação a S3, pode-se dizer que não era freqüente a instrução da professora no início das atividades propostas.

Foi observado que a docente não oferecia uma instrução que esclarecesse a classe sobre o que deveria ser feito nas atividades. Como consequência, muitas vezes, enquanto um aluno fazia uma atividade, outro fazia outra e quando ia realizar a atividade anteriormente explicada, o aluno não sabia o que era para se fazer. Apesar de terem sido fornecidas instruções, em algumas atividades essas não eram esclarecedoras.

S3 costumava colocar uma atividade na lousa, distribuía algumas folhas antes mesmo de explicar. Assim, algumas crianças já davam início à atividade sem ter uma prévia explicação.

Em muitos momentos, pôde-se notar que a instrução para o S3 resumiu-se na leitura do enunciado da atividade. Na atividade “Desenhe e copie” (atividade 10) a professora leu o enunciado do exercício e enfatizou que esse tipo de exercício poderia cair na prova.

As instruções de S3 foram caracterizadas, na maioria das vezes, como instruções não muito esclarecedoras. Das treze atividades desenvolvidas, S3 não apresentou instrução em quatro; em duas a instrução foi muito rápida; em outras duas a professora fez uso da leitura do exercício, bem como de exemplos para verificar o entendimento dos alunos; em três, limitou-se apenas à leitura do enunciado e, em uma vez não deu uma clara instrução. Somente em uma atividade, na qual a professora já havia dado uma instrução anterior, houve a repetição da instrução durante a atividade.

As demais instruções demonstraram-se satisfatórias na maioria das atividades, haja vista que os alunos realizavam a atividade sem estar perguntando sobre a execução da mesma.

Em síntese, as instruções dadas por S1 e S2 foram claras e aconteciam anterior a cada atividade. No entanto, para esses mesmos sujeitos, em algumas atividades percebeu-se a ausência de instrução; isso talvez tenha se dado pelo fato da atividade ser cotidiana e o procedimento de execução ser conhecido dos alunos.

Já S3, em geral, não explicava claramente a atividade. Era praxe colocar exercício na lousa para as crianças irem copiando e fazendo a tarefa. A professora limitava-se apenas a dizer que as crianças já tinham o que fazer e, muitas vezes, não explicava o procedimento da atividade.

Para S1 e S2, a instrução era a explicação do exercício; já para S3 a instrução predominantemente, resumia-se na leitura do enunciado da atividade.

No que se refere às dificuldades encontradas pelos sujeitos com relação às instruções, pôde-se notar:

* S3 enfrenta a dificuldade de não realizar instruções com o intuito de sugerir ou clarear o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos. Tal questão fica ainda mais grave quando esta "omissão" de informações prejudica o entendimento da atividade e, portanto, o desenvolvimento do processo de conhecimento do alfabetizando. S3 não encaminhou soluções para esta questão.

e) RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Neste item, buscou-se caracterizar as demais relações entre aluno e professor no dia-a-dia de sala-de-aula.

S1 não exibia uma postura tradicional, estava sempre próxima dos alunos, permitindo que circulassem pela classe, conversassem e trocassem material.

O ambiente desta classe não era tumultuado apesar da permissão da professora. No entanto, em algumas atividades havia alunos que

ficavam indiferentes ao que estava acontecendo e a professora não tinha a preocupação de integrá-los. Foi o que aconteceu na atividade “Desenhando as partes do corpo” (atividade 1).

Apesar das crianças sentarem-se em fileiras, elas mantinham uma comunicação constante e às vezes juntavam-se livremente para realizar determinada atividade. A professora não se importava e permitia que os alunos fossem até outros para fazer determinada tarefa.

Havia uma proximidade entre alunos e S1. A docente parecia conhecer os assuntos próximos à criança e que não se referiam à escola. Sempre conversava com o aluno de uma maneira delicada e eles a entendiam e lhe obedeciam.

Fundamentalmente, S1 apesar de ter uma relação de proximidade, de amizade para com seus alunos, exigia deles a responsabilidade em realizar as tarefas solicitadas, mas nunca de uma maneira autoritária.

S2 não se preocupava quando as crianças andavam, conversavam, no momento em que estava organizando a atividade. Mas exigia atenção no momento de explicá-la.

O contato físico dos alunos para com a professora era constante. Ela apresentava uma postura amiga mas não deixava de exigir responsabilidade e ordem das crianças.

Na relação professor-aluno, percebia-se, por parte da docente, que ela ouvia muito seus alunos, suas novidades. Em uma das aulas a professora comentou que fariam um passeio à Holambra. Então, uma aluna, que já havia ido, passou a contar sobre o lugar. A professora escutou-a e chamou a atenção para que toda a classe ouvisse o que a colega contava.

Na sala-de-aula os alunos podiam conversar entre si, mas, muitas vezes, exageravam um pouco e a professora pedia para que falassem menos. Esse pedido não era feito com gritos nem severidade, mas num tom de firmeza para que os alunos se integrassem mais com a atividade.

Fundamentalmente, a postura do S2 era de companheirismo, amizade para com os alunos, o que não significa que as crianças faziam o que queriam. Exigia responsabilidade e dedicação.

Os momentos em que chamava a atenção, pedindo silêncio, não foram com gritos, mas com conversa individual, coletiva, num tom firme. Demonstrava gostar e fazer ao máximo para que as crianças aprendessem.

S3 apresentava uma relação de cobrança da responsabilidade do aluno: "Se não fez a atividade em casa, deixa um espaço no caderno; se não fez, vai arranjar um dia para fazer".

De maneira geral, S3 tinha um tom de voz bem firme e aparentemente severo. Ao andar pela classe, estava sempre chamando atenção do aluno. Notava-se um certo distanciamento afetivo desta professora em relação aos seus alunos. Não se aproximava como se fosse amiga.

Na relação professor-aluno, percebia-se também que S3 apresentava um tratamento diferenciado entre as crianças. Um exemplo foi quando houve uma briga entre dois alunos. Ela não conversou com eles a respeito da situação, apenas disse que era para pararem.

A briga aconteceu entre um garoto que estava sempre isolado dos grupos formados na classe e um garoto ao qual a professora agrada muito. O menino que estava constantemente à margem dos demais continuou manifestando a sua "fúria". A professora não fez nada e apenas perguntou se ele pensava que estava numa escola de luta.

Em outra situação, a professora demonstrou uma atitude autoritária, dividindo os alunos em bons e ruins. Foi quando um aluno pediu para sair da classe (porque estava com vontade) e a professora disse que deixaria se ele fosse um bom aluno, mas como era um mau aluno, deveria ficar dentro da sala-de-aula.

Em síntese, S1 e S2 demonstram uma postura de maior proximidade com seus alunos, fato que não foi constantemente demonstrado por S3.

A proximidade com seus alunos pode ser evidenciada pelo S1 que compartilhava e conversava com as crianças desde assuntos de sala-de-aula como também assuntos mais próximos do contexto familiar das crianças.

S1 e S2 possibilitavam que as crianças trocassem idéias, andassem pela classe, de maneira que não atrapalhassem a atividade, o que não acontecia freqüentemente com o S3.

Tanto S1 como S2 e S3 cobravam muita responsabilidade do aluno. No entanto, essa cobrança se deu de uma maneira diferenciada de S1 e S2 em relação a S3. S1 e S2 faziam a mesma cobrança de maneira mais calma e firme; já S3 parecia ser mais enérgica e falava com os alunos num tom mais elevado.

Sobre as dificuldades encontradas na relação professor-aluno, pôde-se evidenciar:

* S1, S2 e S3 demonstraram que a indisciplina - entendida por elas como: conversa excessiva, falta de concentração, circular pela classe demasiadamente, etc - relaciona-se a dificuldades específicas encontradas na sua prática de sala-de-aula. No entanto, S1 e S2 tinham postura de não valorização desses comportamentos inadequados. Ambas falavam firme e cumpriam o que diziam.

* S3 também passou por tal dificuldade, mas a maneira que encaminhou não foi tão satisfatória. Ela acabava colaborando, com sua maneira de falar, para que determinados alunos ficassem ainda mais agitados. Foi o caso daquele garoto que se encontrava isolado dos demais grupos de trabalho da classe. Ele ficava à margem dos demais porque fazia muita bagunça na classe. Nota-se que a professora acabou valorizando a sua atitude inadequada ao isolá-lo. Uma alternativa interessante seria tentar integrar o aluno aos demais.

f) AVALIAÇÃO

Em nenhuma das sessões de observação presenciou-se alguma atividade de avaliação.

3.2. Dados relacionados às entrevistas

Para analisar os dados referentes à terceira parte do roteiro I de entrevista (ANEXO 1), recorreu-se às transcrições das entrevistas, sujeito por sujeito.

Segue no texto, a descrição de cada item do roteiro de entrevista relacionado às dificuldades encontradas e soluções encaminhadas pelos professores. Essa descrição será apresentada sujeito por sujeito, de forma que possibilite, no final, uma síntese comparativa dos mesmos, ressaltando as dificuldades evidenciadas.

a) PROBLEMA COM ALUNOS

S1, ao ser questionada sobre essa questão, relatou que não se depara com muitos problemas no que se refere aos alunos. Ressaltou, apenas, o problema da indisciplina dos alunos em sala-de-aula. S1 disse que não conseguia resolver essa dificuldade.

S2 apontou como dificuldade a falta de preparo do aluno, seu desinteresse e indisciplina. Procurava superar essas dificuldades através de conversas com pais, a fim de que esses “chamassem a atenção” de seus filhos. Além dessa dificuldade, os alunos vêm sem pré-escola e, portanto, em níveis diferenciados de aprendizagem. Uma solução que encontrou foi buscar o auxílio de estagiárias (do magistério) da própria escola, a fim de desenvolver um melhor trabalho, com uma atenção

especial às crianças relativamente mais “atrasadas” (enquanto a docente continuava desenvolvendo atividades com a classe de uma maneira geral).

S3 respondeu que enfrenta muitas dificuldades com alunos. Citou que alguns alunos são preguiçosos, imaturos, agressivos. A falta de interesse, os problemas familiares e a falta de responsabilidade da criança também completam a problemática. S3 disse que busca encaminhar essas dificuldades através da conversa com pais ou responsável pela criança.

Em síntese, as dificuldades e soluções apontadas com relação às dificuldades encontradas com alunos, foram:

* S2 e S3 apontaram a falta de preparo, o desinteresse e irresponsabilidade dos alunos nas séries iniciais. Lidaram com esta dificuldade através da conversa com os pais ou responsável.

* S2 ressaltou ainda a falta de um preparo pré-escolar por parte das crianças. Tentou encaminhar a dificuldade pedindo um trabalho mais próximo das estagiárias do Magistério com esse aluno sem “base” pré-escolar.

* S1 disse que enfrenta a indisciplina, que não é um grande problema. Apesar disso, não encaminhou soluções.

b) PROBLEMA COM PAIS

Ao se falar em problemas com pais, S1 comentou que esta é uma dificuldade que não enfrenta. Ao contrário: atentou para o fato de que os pais ajudam (em diversos sentidos) quando a professora necessita.

S2 apontou como dificuldade a ausência dos pais nas reuniões escolares, o que compromete um bom contato entre família-escola. A docente disse que não conseguiu encaminhar soluções para tal questão.

S3 ressaltou, como dificuldades, o não comparecimento dos pais nas reuniões escolares; a falta de preocupação e desinteresse dos pais em relação ao aprendizado do aluno. S3 não encaminhou soluções para tais dificuldades.

Em síntese:

* S2 e S3, ao contrário de S1, apontam que o maior problema é o não comparecimento dos pais às reuniões. Para tal dificuldade não houve encaminhamento.

* S3 complementou o item “Problema com pais” abordando que esses estão despreocupados e desinteressados diante do aprendizado de seus filhos. Não houve, novamente, encaminhamento para essa dificuldade.

c) PROBLEMAS COM A EQUIPE ESCOLAR

S1 abordou que não enfrenta problemas com a equipe escolar, uma vez que tem apoio no que se refere à parte pedagógica. A única dificuldade apontada foi que, ao invés da orientação pedagógica dar esse apoio através da Orientadora Pedagógica, quem acabou assumindo tal função foi a Orientadora Educacional. Tal solução de pedir auxílio para a Orientação Educacional partiu dos próprios docentes.

S2 ressaltou, como dificuldades relacionadas à equipe escolar, a questão da ausência de um entrosamento entre professor e equipe escolar;

correspondiam às situações de sala-de-aula. A docente ressaltou que há uma diferença entre a teoria e a prática.

A tentativa de superação desta “deficiência”, para S1, foi através da própria vivência, onde ia aprendendo e resolvendo “situações-problemas”.

S2 ressaltou como dificuldade a falta de uma preparação teórica no Magistério que desse “conta” da prática. Como solução, S2 buscou materiais alternativos (livros, etc) que ajudassem a resolver esta deficiência prática, bem como a troca de experiência com outras profissionais atuantes na área num período maior de experiência.

S3 apontou que não encontrou, no Magistério, uma base satisfatória para alfabetizar. Ao entrar em sala-de-aula percebe-se que há uma diferença entre teoria e prática e esta, segundo S3, é outra dificuldade.

Para tentar encaminhar soluções, S3 buscou trocar experiências com professores experientes. Para S3, foram as atividades de estágio (feitas no Magistério) e a prática em sala-de-aula que auxiliaram a lidar com determinadas “deficiências” em classe.

Em síntese:

* Para as três professoras é percebido um distanciamento entre teoria e prática. O que se aprendeu no magistério não corresponde à realidade. Para essa dificuldade, S1 e S2 relataram a tentativa de solucioná-la a partir do aproveitamento de situações de sala-de-aula, que levam a aprender com a prática. Além disso, S2 e S3 apontaram que um possível encaminhamento é a troca de experiências com professores atuantes na área a mais tempo.

e) PROBLEMAS COM CONDIÇÕES DE TRABALHO

S1 abordou que, na escola em que leciona, não há um espaço exclusivo para desenvolver atividades com a 1ª série. Outras turmas, de períodos distintos, por utilizarem o mesmo espaço da 1ª série, acabam tendo acesso aos materiais produzidos pela classe e acabam prejudicando e estragando tais produções. Para essa dificuldade, S1 não apontou soluções.

S2 ressaltou, como dificuldades, a falta de funcionários para auxiliar nos momentos em que os alunos estão fora de aula (papel do inspetor de aluno); o espaço físico é limitado, o que impossibilita a realização de atividades extra classe; no dia-a-dia da escola existe uma impossibilidade de uso dos instrumentos audiovisuais, uma vez que há uma grande demanda para uma quantidade restrita de matéria disponível (poucos aparelhos para muitas classes). Com relação a essa dificuldade, S2 não apontou soluções ou encaminhamentos.

S3 apresentou, como dificuldade, a falta de um espaço físico que pudesse favorecer uma proposta de atividade a ser realizada extra-classe, fora do ambiente de sala-de-aula. Dessa forma, S3 abordou que a maneira pela qual age diante dessa dificuldade limita-se à atitude de reduzir o desenvolvimento das atividades ao ambiente de sala-de-aula.

Em síntese:

* Todos os sujeitos apontaram que há uma precariedade no que se refere ao espaço físico escolar. S1 ressaltou a ausência de um espaço exclusivo à 1ª série, a fim de que houvesse a possibilidade de conservar os materiais produzidos por esta série. S2 e S3 relataram que, em virtude da ausência de um espaço físico alternativo, não há a possibilidade de realizar atividades extra-classe.

Para tais dificuldades, S3 apontou como único “encaminhamento” a atitude de reduzir suas atividades no ambiente de sala-de-aula. S1 e S2 não apontaram soluções.

* Apenas S2 citou a ausência de funcionários, como por exemplo, o inspetor de alunos bem como a dificuldade em usar recursos audiovisuais (por exemplo, vídeo cassete). No entanto, apesar de ter relevado tais dificuldades, S2 não apontou soluções ou encaminhamentos.

f) OUTROS PROBLEMAS

S1 não apontou outros problemas.

S2 apontou como outro tipo de problema, a questão salarial. A docente disse que o salário é baixo e por isso, o professor fica um tanto desmotivado para exercer a sua profissão, preparar aulas, se dedicar mais à atividade no exercício do magistério. Para esse problema, S2 não apontou alternativas de encaminhamento.

S3 não apontou algum tipo de problema.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados encontrados demonstraram que os docentes pesquisados encontravam dificuldades em sala-de-aula. Para tais dificuldades, porém, eram muitas vezes encaminhadas soluções inadequadas ou, até mesmo, não se apresentavam soluções. Além disto, os próprios professores reconheceram uma formação pouco adequada recebida nos cursos de Magistério, fato que se agrava pela ausência de políticas que garantam um desenvolvimento profissional permanente, subsidiando sua prática docente.

No que se refere aos dados de entrevista, S1 e S3 apontaram que os alunos chegavam à escola desinteressados, desmotivados e despreparados para aprender, sendo que a solução por elas encontradas foi a de conversar com os pais desses alunos. No entanto, ao tentar falar sobre os problemas com os pais, as docentes evidenciaram que os mesmos não compareciam às reuniões; ou seja, a solução mostrou-se ineficaz. Além do mais, essa solução apresentada por S1 e S3 parece demonstrar uma grande incoerência: como é possível resolver o problema do desinteresse do aluno se há o desinteresse dos pais em relação à vida estudantil de seus filhos? No entanto, a questão central, não abordada pelas professoras, é se a solução da dificuldade deve ser buscada na esfera dos pais ou resolvida no próprio ambiente de sala-de-aula.

A solução apontada por S1 e S3 não se demonstrou satisfatória. É preciso que o professor reveja o porquê do aluno estar manifestando um comportamento tido como inadequado. Como sugere LEAL (1993), comportamentos inadequados podem ocorrer como forma do aluno estar contestando as próprias práticas de sala-de-aula. Dessa maneira, faz-se necessário que o professor não atribua prematuramente a culpa ao aluno, procurando averiguar e analisar os determinantes do problema.

Porém, para lidar com tais situações, é necessário que o professor tenha uma postura definida a partir de pressupostos teóricos básicos que

lhes dêem condições de analisar e encaminhar soluções numa perspectiva educacional comprometida com o aluno.

Neste sentido, os três sujeitos apresentaram grandes dificuldades no que se refere à formação profissional que tiveram no Magistério.

Com relação a isso, S1, S2 e S3 apontaram um distanciamento entre a teoria e a prática, pois o que se aprende no magistério não corresponde à realidade de trabalho. Dessa forma, os sujeitos testemunharam que sua formação profissional ocorreu realmente a partir das situações de sala-de-aula, bem como da troca de experiências realizadas esporadicamente com colegas professores.

O problema é que tais soluções podem não ser as mais adequadas, uma vez que, modernamente, observa-se uma rápida superação do conhecimento teórico, que se renova rapidamente. Além disto, ao buscar apenas as experiências de profissionais já atuantes na área, sem possibilidade de refletir sobre essas experiências, pode haver o risco de assumir uma prática que não atenda mais às necessidades da sociedade atual, bem como assumi-la sem a devida compreensão.

“Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista do processo de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala-de-aula” (GÓMEZ, 1992, p. 98).

No entanto, pela fala das professoras, nem a condição simplista de assegurar o conteúdo a ensinar (componente *científico-cultural*), nem a atuação eficaz em sala-de-aula (componente *psicopedagógico*) vêm sendo garantidas pelos cursos de formação ou pelas condições de trabalho.

Além da própria dificuldade com a formação profissional, as docentes alertaram para as condições de trabalho existentes na escola, nem sempre favoráveis, como o fato de que a infra-estrutura da escola não apresentava condições satisfatórias, de modo a possibilitar um trabalho

extra-classe, pois o espaço físico com que contavam para tais atividades era quase inexistente. Para essa dificuldade, S3 relatou que seu trabalho limitava-se ao espaço da sala-de-aula. No entanto, nenhum dos sujeitos apontou soluções adequadas.

Com relação a esta dificuldade, deve-se ressaltar que, ao se trabalhar principalmente com classe de alfabetização, é desejável que a criança tenha seu espaço ampliado além do ambiente de sala-de-aula. Tal condição pode facilitar sobremaneira o trabalho pedagógico do professor, possibilitando, por exemplo, a utilização de atividades lúdicas com as crianças.

Certamente, a maioria dos professores adotam a “solução” de S3: não tendo como encaminhar a dificuldade do espaço físico, limitava-se ao ambiente de sala-de-aula, numa tentativa de adaptação à situação. Porém, mesmo não contando com um espaço fora da sala-de-aula, a docente poderia diminuir tal disparidade a partir da criação de soluções alternativas dentro da própria classe. No entanto, o que se observava é que S3 não utilizava de maneira satisfatória a sua própria sala. Ao mesmo tempo que dizia que a classe era o único local de atividade, a docente, no entanto, não planejava, adequadamente, o ambiente de sala-de-aula, dificultando que a criança entrasse em contato com a escrita. Recursos visuais (além do livro didático) não estavam ao alcance das crianças na classe. S3 justificava tal ausência, pelo fato de que alunos dos outros períodos não conservavam o que era produzido pelas crianças da primeira série.

Para avaliar tais práticas docentes, é imprescindível resgatar os dados de observação em sala-de-aula e analisá-los à luz dos modelos de alfabetização apresentados na introdução deste trabalho.

As atividades propostas por S1 e S2, na maioria da vezes, exigiam que as crianças produzissem textos a partir da própria reflexão. Isto significa que as professoras não estavam centradas em produções já preparadas do livro didático, pois estimulavam a reflexão dos alunos. Portanto, as atividades propostas por S1 e S2 possibilitavam que os alunos pensassem e agissem sobre os textos, o que é fundamental quando se

quer formar um aluno que tenha condições de exercer a sua cidadania. Assim, esta observação aponta que

"saber ler e escrever, pois, deve significar condição para a obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados da natureza física e social sobre a realidade em que se vive e que se enfrenta. Alfabetizar deve ser condição de desenvolvimento de funções cognitivas que permitam pensar e agir sobre o mundo de maneira independente, crítica e criativa. Alfabetizar deve significar, em síntese, condição para o exercício pleno da cidadania" (SILVA e ESPÓSITO, 1990, p. 63).

S3, por sua vez, nem sempre propunha atividades reflexivas; muitas vezes enfatizava a repetição exigindo que seus alunos lessem, durante um longo período, sílabas isoladas no livro didático e palavras previamente formadas; a leitura restringia-se a atividades desmotivantes. Não se notou um uso diferenciado da cartilha.

O fato do professor contar com um material didático oferecido pelo Governo (no caso, a cartilha) não implica que este profissional deva assumir uma postura tradicional de alfabetização. Muitos educadores utilizam esse material de maneira que possa servir como um "suporte", porém, este fato não implica em utilizá-lo como o único material alfabetizador.

A cartilha apresenta um conhecimento pronto e acabado que é captado pelo aluno de uma forma meramente mecânica, não estimulando o pensar reflexivo. Os alunos aprendem não através de suas própria hipóteses e formulações, mas a partir de algo imposto e, muitas vezes, não condizentes com a sua realidade.

Como aborda KAUFMAN (1994, p.10-11),

"o conhecimento nunca é cópia do objeto. Para incorporá-lo (assimilá-lo), o sujeito o modifica e o interpreta de acordo com seus instrumentos intelectuais de que dispõe, mas, por sua vez, esses instrumentos deverão ir-se acomodando às características do objeto. Será em função dessa permanente interação com o meio que irão se modificando as estruturas cognitivas do sujeito, atingindo, cada vez mais, novos e melhores níveis de equilíbrio".

De acordo com a prática docente dos sujeitos pesquisados, não se notou uma preocupação em resgatar a realidade dos alunos com a intenção de trazer para a sala-de-aula assuntos que eles vivenciavam em seu cotidiano. Ao considerar a realidade de seus alunos, o professor tem a possibilidade de desenvolver atividades que façam maior sentido para as crianças. Apesar de não ter sido este fator uma preocupação dos sujeitos, observou-se, em momentos de observação, uma atividade proposta por S1 e S2, resgatando respectivamente as festividades natalinas e o dia das crianças. Com estes exercícios, percebeu-se um maior nível de envolvimento das crianças que conversavam mais entre si. Através deste exemplo, notou-se que, quando a atividade apresentava um maior significado para os alunos, estes aumentavam o nível de interação entre si, trocando diferentes experiências em relação ao assunto.

LEAL (1993) alerta para o fato de que o papel da escola é trazer o mundo do aluno para dentro dela a fim de melhor trabalhá-lo. No entanto, isso não vai ser conseguido através de programas propostos de cima para baixo; é preciso que os professores atuem de acordo com as distintas realidades, o que não acontece com os planos de ensino, já que generalizam todas as atividades a um grupo diferenciado de alunos, sob distintas realidades.

Em termos de "feed-back" é conveniente ressaltar as ações dos sujeitos em relação ao erro das crianças. Ao serem questionados sobre a concepção de erro (roteiro II de entrevista), os sujeitos apresentaram a idéia de que é a partir do erro que se dá o aprendizado. No entanto, na maioria das vezes, os sujeitos, ao serem indagados ou ao verificarem algum tipo de erro nas produções das crianças, não levavam em consideração a concepção que tinham revelado teoricamente sobre o tema. Ao invés de enfatizar questionamentos que possibilitassem ao aluno chegar à resposta de sua própria dúvida ou de seu erro, as docentes frequentemente adotavam atitudes de apagar o que a criança havia registrado, colocando a resposta certa; ou então, davam respostas imediatas às questões de dúvidas apresentadas pelos seus alunos. Dessa forma, notou-se uma grande dificuldade dos sujeitos em trabalharem com o

erro dos alunos, sendo que as soluções por elas encaminhadas não foram coerentes com a concepção de erro abordada na entrevista; apesar da atividade se apresentar como reflexiva o “feed-back” era diretivo.

Muitas vezes, a escola, através das práticas docentes, acaba demonstrando para a criança que a sua linguagem está errada e, portanto, é preciso aprender a norma culta. No entanto, pesquisas realizadas nesta área apontam que

“a Língua Portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 1989, p. 35).

Isto não significa que a criança não deva ter acesso à norma culta, pois, como revela a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau da CENP, o grande problema é que a escola vem buscando substituir a linguagem trazida pela criança pela linguagem padrão.

“A escola deve, ao contrário, desenvolver desde o primeiro ano de alfabetização a sensibilidade das crianças em relação às variedades linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras” (CENP, 1991, p. 23).

Portanto, de acordo com as ações dos sujeitos observados, ainda predomina a norma culta como a única forma de escrita; ao aluno cabe conhecê-la antes mesmo de entender a diferenciação existente entre a fala e a escrita. Afinal, sabe-se que a escrita não é uma mera transcrição fonética da fala (CAGLIARI, 1991).

Observou-se também, que S3 não apresentou instruções claras antes das atividades a serem realizadas pelos seus alunos. Esta atitude, muitas vezes, chegou a prejudicar o entendimento da atividade e, portanto, o desenvolvimento do processo de conhecimento do alfabetizando. A

professora também não demonstrou preocupar-se com esta atitude, provavelmente por não perceber tal nível de inadequação.

Porém, ao relatar na entrevista que a construção da escrita é fundamental no processo de alfabetização, na prática S3 acabou negando esta sua posição ao adotar, em vários momentos, uma postura em que o aluno por si só é que vai estabelecer relações e construir suas estruturas cognitivas; com isso, o professor não teria um papel fundamental na relação ensino-aprendizagem, o que contraria a proposta construtivista sobre a produção do conhecimento.

Autores como CARRAHER (1986), MACEDO (1993) e COLL (1990), baseados nos fundamentos da Psicologia Genética, elaboraram pressupostos de uma prática considerada construtivista e, neste sentido, o papel do professor desenvolve-se num processo de interação entre aluno-professor e professor-grupo. No entanto, como diretriz, a intervenção do docente não deve priorizar a indução direta de respostas pelas crianças, mas possibilitar que ela própria analise sua produção. Para que isso se dê, os mesmos autores evidenciam a necessidade de que as relações docentes sejam marcadas por um clima afetivo adequado, pela instigação intelectual constante.

Assim, nota-se que a relação professor-aluno é um importante fator no processo de aprendizagem. Com relação a isto, pode-se resgatar a postura dos sujeitos da presente pesquisa. S1, S2 e S3 depararam-se com situações de indisciplina em suas classes; no entanto, enquanto S1 e S2 exibiam a postura de não valorizar esse comportamento tido como inadequado, S3, ao contrário, chamava a atenção com sua maneira de falar (em tom severo, firme), o que levava alguns alunos a ficarem ainda mais agitados. S1 e S2, muitas vezes, apresentavam-se indiferentes ou então, chamavam a atenção dos alunos num tom mais calmo quando estes exibiam situações aparentemente de indisciplina. Já S3 chamava a atenção dos alunos num tom muito severo e de maneira exaltada. Apesar de encaminharem a mesma dificuldade de maneiras distintas, a solução por elas encontradas não demonstrou preocupação em identificar e entender os motivos desses comportamentos.

Segundo LEAL (1993), a indisciplina muitas vezes acontece porque é uma maneira do aluno apresentar sua discordância com o sistema vigente em sala-de-aula. Talvez tais comportamentos aconteciam na sala desses docentes uma vez que as atividades desenvolvidas não resgatavam o interesse do aluno, ou até mesmo pelo fato dos professores não conseguirem encaminhar formas adequadas para uma outra dificuldade, referente às diferenças nos ritmos de aprendizagem.

Ao desenvolver determinadas atividades, existem alunos que as resolvem com certa facilidade, enquanto que outros demoram um tempo a mais, devido a diferentes fatores, como seu conhecimento anterior, suas relações com tais conteúdos existentes nas atividades, etc. Neste sentido, foi percebido que todos os sujeitos enfrentaram dificuldades em lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem. Para tal questão, o encaminhamento mais frequente pelos sujeitos foi o de tentar ocupar a criança de ritmo mais rápido com um exercício extra qualquer, a fim de conseguir o silêncio do aluno. Tal encaminhamento não parece ser adequado, uma vez que com a atividade proposta ao aluno, que já havia terminado um exercício anterior, a intenção não era a de possibilitar que a criança continuasse a sua relação com um novo conteúdo ou um novo objeto, mas sim ocupar seu tempo para que não viesse a atrapalhar os demais.

Pelas constatações até agora descritas, é possível perceber como as práticas dos docentes se desenvolveram. Ou melhor, de acordo com as práticas das professoras é possível identificar as concepções de alfabetização que apresentam.

Nas respostas ao roteiro II da entrevista, as professoras apresentaram um discurso moderno de alfabetização, ressaltando a necessidade da alfabetização se estender não somente ao Ciclo Básico mas durante toda a vida do indivíduo, uma vez que estamos constantemente sendo alfabetizados. S2 e S3 marcaram, através de suas falas, que o indivíduo alfabetizado não é aquele que sabe ler um texto mas, acima de tudo, deve compreendê-lo.

Essas respostas podem ser vistas como exemplos de uma concepção moderna de alfabetização, que nega o papel do aluno como um

ser passivo, mero receptor de conhecimento (características abordadas pelo modelo tradicional). Mas, ao mesmo tempo em que o discurso das profissionais situa-se numa perspectiva moderna, as práticas parecem não confirmar tais idéias. Assim, é preciso analisar o porquê dessa distância existente entre o discurso teórico e a prática.

Pesquisa recente desenvolvida por SOUZA (1994), nos cursos de Habilitação para o Magistério da cidade de Campinas, apontou que as alunas do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) apresentaram diferenças qualitativas comparando-se com as respostas apresentadas pelas alunas das demais escolas, ao serem questionadas sobre concepção de alfabetização. As alunas do CEFAM foram as que mais se aproximaram de um modelo moderno de alfabetização.

Entretanto, na presente pesquisa, foi possível identificar que os dados apresentados por SOUZA (1994) não correspondem às práticas das profissionais observados. Apesar do S3 ter tido uma formação no CEFAM, a sua prática docente não correspondeu às idéias que as alunas do CEFAM apresentaram naquela pesquisa. Isto sugere que os cursos de formação (incluindo o CEFAM) estão formando profissionais que exibem um discurso que não se relaciona nem determina, necessariamente, as práticas de sala-de-aula.

S3, porém, assim como S1 e S2, atentou para o fato de que os cursos de formação não preparam para trabalhar com alfabetização. Isso sugere, no caso de S3, que o CEFAM está, de fato, melhorando o nível dos discursos, mas não tem garantido efetivas práticas correspondentes a tais discursos.

Tal observação, porém, não deve ser atribuída à condição individual do profissional da área da educação. Grande responsabilidade deve ser atribuída à falta de políticas que garantam o desenvolvimento profissional permanente dos professores. Assim, o problema não está relacionado somente com o curso de formação, mas com a idéia de se julgar que a formação recebida no Magistério é suficiente para o exercício profissional futuro. Parece ser fundamental que os cursos de formação para o

magistério dêem conta das questões sobre ensino-aprendizagem, alfabetização, etc, além de propiciar condições de formação prática. Porém, a questão vai além, na medida em que novos conhecimentos vão surgindo em períodos de tempo cada vez mais curtos. Assim, não basta que o professor seja bem formado; é preciso que exista uma política efetiva que garanta ao docente o processo de um desenvolvimento profissional constante, de preferência no próprio local de trabalho.

Tradicionalmente, as lacunas e as dificuldades têm sido enfrentadas através de cursos de reciclagem, que não ocorrem continuamente, sendo que o professor nem sempre tem acesso a esses cursos de acordo com seu interesse e possibilidade.

Atualmente, a grande produção de conhecimentos exige políticas contínuas e diferenciadas quando se trata da formação do professor, principalmente quando este já atua na escola.

GARCIA (1992) aborda que a formação dos professores está convertendo-se novamente no elemento-chave, "numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo" (p.54) e completa dizendo que

"quando falamos em formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente... Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino". (GARCIA, 1992, p. 54-55).

Diante desta visão, assim como nos aponta GARCIA (1992), novas maneiras de encarar a formação profissional da área da educação, surgem: uma formação na qual se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, portanto, uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala-de-aula onde se assume também, uma

dimensão participativa, flexível e ativa, pois tem como referência o trabalho das equipes de docentes.

Como sugere este mesmo autor (GARCIA, 1992, p.66) considerando as idéias de Tisher, que os programas de iniciação à prática profissional deveriam esforçar-se por:

“1- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.

2- Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.

3- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.

4- Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios.”

Desta forma, priorizaria-se um programa de formação de professores recém-formados que utiliza a reflexão como o eixo central, ao contrário do que os sujeitos desta pesquisa revelaram.

Uma característica fundamental do ensino é que nele o professor é um profissional em que a própria prática conduz, necessariamente, a criação de um conhecimento específico e ligado à ação que só pode ser adquirido através do contato com a própria prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem vindo a destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino (SCHÖN, 1992).

Fica evidente que uma das principais condições para a formação de professores é a reflexão. Ainda de acordo com GARCIA (1992), a reflexão é o conceito que vem sendo mais utilizado

“por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de

formação de professores que, de algum modo, não inclua este conceito como elemento estruturador" (p. 59).

Com tais idéias, pode-se notar que a reflexão é um elemento-chave na formação e desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que é através dela que os docentes poderão, partindo da análise e interpretação de sua própria atividade, criar/recriar uma nova ação.

Mais concretamente, para que ocorra de fato um ensino reflexivo, o professor deve considerar três tipos de atitudes necessárias, assim como nos aponta GARCIA (1992). A primeira atitude necessária a um ensino reflexivo é a **mentalidade aberta** que implica ao professor em estar atento a todas as alternativas disponíveis, aindagar as possibilidades de erro, a estar aberto para o novo,... A segunda atitude é a **responsabilidade intelectual** e não moral, que se define em considerar as consequências dos passos projetados e coerência e harmonia para com aquilo que se defende e acredita. Por fim, a terceira atitude é o **entusiasmo**, que envolve a predisposição para afrontar os projetos e atividades com curiosidade; luta contra a rotina,...

Estas atitudes constituem objetivos a serem alcançados pelos cursos de formação de professores, mediante a estratégias, atividades e ações que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva (GARCIA, 1992).

Um outro aspecto fundamental para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é a criação de condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que venha justificar a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

No entanto, de acordo com os sujeitos da pesquisa, existe uma dificuldade de entrosamento e proximidade entre professor-equipe escolar. Este fato nos leva a pensar que, para o professor exercer uma constante atividade reflexiva com a conseqüente revisão da sua prática, é necessária a organização de uma equipe que assuma coletivamente tal tarefa.

Tradicionalmente, as dificuldades enfrentadas parecem ser de responsabilidade específica das professoras, sem que haja uma

preocupação da escola como um todo, incluindo direção, supervisão, coordenação pedagógica, etc. Esta observação pode ser confirmada pelas próprias docentes quando S1 e S2 ressaltaram sobre a ausência de uma orientação pedagógica que dê embasamento ao trabalho do professor, bem como quando S2 e S3 relataram o distanciamento e falta de entrosamento do professor com a equipe escolar.

Assim, nota-se a sugestão de que professores e dirigentes não discutem questões da escola no conjunto. Para gerir uma escola faz-se necessária uma participação do conjunto dos professores que vai depender da forma de organização do trabalho pedagógico que a direção possibilita e do modo pelo qual esse trabalho é concebido e realizado. É fundamental também ter claro que a construção de um plano de trabalho não pode se dar fora das atividades efetivas de ensino. Dessa forma, é importante que a direção busque dar significado, sentido e coerência às experiências individuais que, segundo os sujeitos da pesquisa, não acontece abrindo-se espaço para trabalhos soltos onde cada um faz como pode e o que quer (NASCIMENTO, 1997).

SCHÖN (1992) aborda este aspecto dizendo que “quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional (...) a própria escola pode tornar-se num *practicum reflexivo* para os professores” (p. 91).

Sabe-se, por pesquisas já realizadas, que geralmente as classes atribuídas aos professores recém-formados são as de alfabetização. Segundo VEENMAN (1984), o primeiro ano de atuação do professor tem como característica um processo de intensa aprendizagem, muitas vezes do tipo ensaio e erro. Dessa forma, torna-se indispensável o exercício constante da reflexão do professor, bem como um apoio dos demais membros que compõem a escola, principalmente da área pedagógica.

Como nos aponta NASCIMENTO (1997), o professor necessita de um sistema de apoio educativo e de um sistema em que a sua criatividade e autonomia sejam respeitadas, encorajadas. Isto significa que a formação de professores deve estar inteiramente articulada com seus projetos individuais e/ou coletivos e com o contexto escolar em que intervêm.

"A ausência de discussões e assessoramento gera, como consequência, o trabalho isolado e solitário, propiciando ou ampliando, em última estância, a condição de alienação do professor" (MAINARDES, 1995, p. 174). Como demonstra ainda CARDOSO (1991), o trabalho pedagógico na escola não deve se dar a partir de uma atuação isolada do professor. A atuação do docente para ser transformadora, deve-se originar no esforço coletivo, na abertura de espaços de discussão, partilha de experiências, planejamento em conjunto a partir das diretrizes comuns, etc.

5. CONCLUSÃO

Os professores pesquisados demonstraram que passam por dificuldades concretas, a nível de prática escolar. Tais dificuldades, muitas vezes, não eram solucionadas e as alternativas nem sempre apresentavam um bom nível de adequação. Alguns problemas eram constatados pelas docentes, as quais, mesmo tendo conhecimento, não sabiam como lidar com os mesmos.

Através dos dados das observações realizadas e das entrevistas, percebeu-se que um dos grandes determinantes deste quadro relaciona-se aos cursos de Habilitação pelos quais as docentes passaram. A formação no curso de Habilitação para o Magistério não tem dado conta de preparar os futuros profissionais para estarem lidando com as diversas situações de sala-de-aula. Os dados sugerem que alguns cursos formadores, como por exemplo o CEFAM, estão alterando o discurso de suas alunas não garantindo, porém, uma efetiva prática alternativa ao tradicional.

Tal dado sugere a necessidade de uma formação diferenciada para os futuros profissionais da área da educação, além de políticas que garantam o contínuo desenvolvimento profissional dos mesmos.

Como nos aponta ZEICHNER (1992, p.122) baseado nas idéias de Feinman-Nemser, é fundamental que se pense num curso de formação baseado no "practicum" onde

"os alunos-mestres seriam treinados e levados a reproduzir os comportamentos e modelos de pensamentos sugeridos pela investigação"⁽¹⁾ (...) " os alunos-mestres utilizariam a investigação como um suporte de um processo mais amplo de tomada de decisão e resolução de problemas".

Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolveria esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas práticas.

⁽¹⁾ Esta idéia baseia-se na perspectiva de que a investigação educacional (pesquisa) fornece o suporte necessário para a planificação de um currículo de formação de professores.

Fica evidente, portanto, que o eixo da formação dos futuros profissionais da educação, ao contrário do que percebemos atualmente, seria a prática, exigindo uma supervisão capaz de levar os alunos-mestres a demonstrar os conhecimentos, competências e comportamentos sugeridos pela investigação (pesquisa). Esta interação promove aos alunos um conhecimento melhor do modo de pensar dos professores que os acompanham mais diretamente, com a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas a respeito de determinadas questões, e não apenas a mudança dos seus comportamentos (ZEICHNER, 1992).

No que se refere ao professor que já atua no contexto educacional, é fundamental que tenha a oportunidade de estar avaliando crítica e continuamente sua prática em sala-de-aula. Através de seus relatos e discussões com outros profissionais da área da educação, o professor terá a possibilidade de rever suas ações e possivelmente transformá-las.

Nesta dinâmica reflexiva o embasamento teórico é indispensável e fundamental, mas é importante observar que é a partir dos problemas concretos enfrentados pelos docentes que o conhecimento teórico torna-se útil e significativo (NASCIMENTO, 1997).

Dessa forma, como sugere ANDALÓ (1989), a melhor forma de viabilizar uma proposta de mudança parece ser a formação de pequenos grupos de discussão, cujos coordenadores sejam detentores de uma visão da totalidade do processo educativo. A sugestão feita refere-se à constituição de grupos operativos, cuja a tarefa seria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, de modo a relacioná-la com o contexto institucional e social.

Dada tal situação, fica evidenciada a necessidade de uma política que possa assegurar aos docentes um conhecimento profissional permanente em vista do processo contínuo do conhecimento. A maneira pela qual vem se tentando reciclar os professores - através de periódicos cursos de reciclagem - não tem demonstrado eficácia, além do fato que os professores têm acesso a tais cursos de acordo com sua possibilidade (inclusive econômica). No entanto, a proposta de formação de grupos dentro da própria escola - composto por pessoas que tenham uma visão da

totalidade do processo educativo - estará atingindo todos os profissionais, possibilitando um espaço para dialogar, expor suas dificuldades, bem como contribuições. É fundamental porém, que o diálogo entre docentes não se dê somente a nível de colocação de dificuldades, mas que se discuta e se reflita sobre as raízes das problemáticas que se deparam além de possíveis alternativas de superação.

Como aponta GROTTA (1994, p. 58-59),

“o processo de reciclagem dos professores poderia deixar de ser estruturado basicamente em forma de cursos, palestras e encontros teóricos, para se constituir em momentos de encontros coletivos, integradores entre teoria e prática. Isto é, os responsáveis pela reciclagem dos docentes poderiam deixar de ser palestristas para se tornarem coordenadores/facilitadores da reflexão dos professores sobre as práticas de sala-de-aula. Os professores poderiam encontrar neles os fundamentos teóricos necessários para refletirem sobre suas práticas, o que os estimularia a construir novas alternativas de atividades em sala-de-aula”.

Assim, a ação e a reflexão encontram-se num mesmo processo, no qual a análise crítica coletiva sobre as práticas desenvolvidas - tendo como base as contribuições teóricas - servirá como um suporte para que se construam novas práticas, consequência de um contínuo esforço coletivo.

Neste contexto, o professor não estará excluído das responsabilidades no que se refere às atividades de sala-de-aula e da escola no seu conjunto. Esta postura torna-se mais concreta por apontar que as questões consideradas importantes para os professores deverão ser assim vistas pelos dirigentes, estabelecendo-se um trabalho coletivo à medida em que as percepções e apreciações do professor são valorizadas no processo educativo.

Diante da situação complexa da formação dos profissionais da área da educação, é fundamental que se reorganizem os currículos e programas para o Magistério, a fim de que visem à formação de um profissional que tenha uma visão de totalidade do processo educativo e que também tenha a consciência de que o conhecimento, por não ser estagnado, exige uma constante aprendizagem que deve se dar não apenas através de cursos,

de leituras, de outras atividades de atualização, mas também na esfera do diálogo com outros profissionais.

No entanto, para que a “implementação” dessa proposta de desenvolvimento profissional dos professores se concretize no contexto da escola, é fundamental a participação dos dirigentes escolares. No entanto, de pouco servirão os esforços isolados dos dirigentes para mudar as suas práticas, se os esforços não se realizarem à margem da dinâmica da própria escola. Essa possibilidade de mudança se solidifica cada vez mais com a organização e o funcionamento do trabalho escolar e com as condições coletivas e participativas da prática pedagógica (NASCIMENTO, 1997).

Certamente, os resultados apresentados por esta pesquisa representam um momento nesse processo que é eminentemente dinâmico o que possibilita prever que as profissionais em questão estão evoluindo em suas concepções teóricas e práticas pedagógicas.

Como apresenta SOUZA (1994), é fundamental que se continuem desenvolvendo pesquisas nesta área a fim de garantir uma abordagem mais segura da realidade e possibilitar, portanto, um processo de revisão dos conteúdos e práticas dos cursos de Habilitação para o Magistério. Tal processo será concretizado na medida em que exista vontade política por parte de todos os envolvidos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. Fala, Professora! Repensando o Aperfeiçoamento Docente. Dissertação de Doutorado, Psicologia-USP, 1989.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Avaliação de Habilidades de Alunos concluintes do curso de 2º grau de Formação de Professores no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1976.
- BUARQUE, L.L. "Questões do conhecimento da leitura e da escrita relativas ao Professor". In Benfatti, A.M. (Org). Recursos Humanos para Alfabetização. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O Alienígena que queria aprender a ler. 1991. (Mimeo).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARDOSO, Teresinha Maria. O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFMG, 1992.
- CARRAHER, D. W. "Educação tradicional e educação moderna". In CARRAHER, T. N. (org). Aprender Pensando: Contribuições Psicológicas e Cognitivas para a Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COOL, C. & MARTÍ, E. "Aprendizaje y desarrollo: la concepcion genético cognitiva del aprendizaje". In: COOL, C. e outros. Desarrollo Psicologico y Educacion II. Madri: Alianza, 1990.

- CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- ENGERS, M.E.A. "O Professor Alfabetizador Eficaz: Análise dos Fatores da Eficácia do Ensino". Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação -UFRGS, 1987.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GÓMEZ, Angel Péres. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GROTTA, E.C.B. Concepções de leitura de professores da rede estadual de ensino. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994.
- KATO, M. No Mundo da Escrita. São Paulo: Ática, 1993.
- KAUFMAN, Ana Maria. A leitura, a escrita e a escola. Ed Artes Médicas, 1994.
- LEAL, Antonio. Fala, Maria Favela - Uma experiência criativa em alfabetização. São Paulo, Ed. Ática, 1993.
- LEITE, S.A.S. "Alfabetização Escolar: repensando uma prática". Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: ALB, nº 19, junho/1992.
- LEITE, S.A.S. Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo: Edicon, 1988.

- LEITE, S.A.S. "Alfabetização, Uma proposta para a Escola Pública". Caderno de Pesquisa, São Paulo,(52):25-32, fev. 1985.
- MACEDO, L. de. "Construtivismo e sua função educacional". In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 18 (1). Jan/Jun 1993.
- MAINARDES, Jefferson. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa- PR). Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. "Fatores intra escolares como mecanismo de seletividade do ensino de 1º grau". Educação & Sociedade. I (2): jan. 1979.
- MELLO, Guiomar Namó de. "Magistério de 1º grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político". São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- MEZZAROBBA, Solange M. Beggiano. Habilitação Profissional de Magistério - Curso de 2º grau: A Formação do Professor Alfabetizador. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1987.
- NASCIMENTO, C.G.S.G. Gestão Educacional e Formação de Professores. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1997.
- PALMA, L.V. Análise de Conceitos e Práticas de Professores considerados Construtivistas. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa. FE-UNICAMP, 1994.
- PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar. T.A. Queiroz, Ed. 1990.

PETRY, R.M.; QUEVEDO, Zeli. A magia dos jogos na alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

PICONEZ, Stella Conceição Bertholo. A Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério: expectativas e necessidades da clientela. Dissertação de Mestrado, FE-USP, 1988.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. A formação pedagógica do educador das séries iniciais do primeiro grau. Dissertação de Mestrado, UNIMEP, 1989.

SÁ, Terezinha Maria Pancini de. A prática docente do professor de 1ª série em uma escola pública do 1º grau: contribuição ao estudo de formação do professor alfabetizador. Dissertação de Doutorado, Psicologia-USP, 1988.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, S.P. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa primeiro grau. CENP, 1991.

SILVA, Zilá Aparecida Prigo de Moura e. A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar. Dissertação de Doutorado FE-USP, 1992.

SILVA, N. da S. e ESPÓSITO, Y.L. Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio. S.Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

SMOLKA, A.L.B. "Projeto de Incentivo a Leitura: Subsídios Metodológicos para professores das primeiras séries do 1º grau". 1983, Campinas - UNICAMP - INEP/50/83.

SOARES, M.B. "As muitas facetas da Alfabetização" Caderno de Pesquisa (52). São Paulo: fev. 1985.

SOARES, M.B. "Língua escrita, sociedade e cultura - Relações, dimensões e perspectivas" Revista Brasileira de Educação. Out, 1995.

SOARES, M.B. "Letramento/Alfabetismo". Presença Pedagógica. vol.2. Jul/Ago, 1996.

SOUZA, C.B. A formação do professor alfabetizador nos cursos de formação para o Magistério. Iniciação Científica. Relatório de Pesquisa. FE-UNICAMP, 1994.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: Kleiman, A. B. (org). Os significados do letramento. Mercado das Letras, 1995.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54 (2), 1984, p.143-178.

WARDE, Miriam & BOULOS, Yara. Formação do professor para as quatro primeiras séries do 1º grau: elementos para reflexão - In: CENAFOR-Escola Normal, hoje? - 2ª edição - rev. São Paulo - SP, 1985.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum. In: Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

A N E X O 1

Primeira parte do roteiro utilizado na entrevista

ROTEIRO I

1) Dados pessoais

Idade _____

Experiência anterior como docente _____

Tempo de experiência no magistério _____

Condição Trabalhista _____

Jornada de trabalho _____

2) Formação

Magistério _____

Local _____

Ano em que se formou _____

Superior _____

Local _____

Ano em que se formou _____

Outros _____

Local _____

Ano _____

3) Levantamento de Dados

Quais os problemas que você enfrentou/enfrenta no exercício profissional e que soluções utilizou/utiliza com relação aos mesmos tendo em vista os seguintes aspectos:

a) Problemas com alunos:

b) Problemas com pais:

c) Problema com a equipe escolar (administradores, docentes, funcionários, etc):

d) Problemas com a sua formação:

e) Outros tipos de problema:

4) Avaliação da Formação

a) Como você analisa a sua habilitação para alfabetizar, através do curso de habilitação para o magistério?

A N E X O 2

Segunda parte do roteiro utilizado na entrevista

ROTEIRO II

- 1- O que você entende por indivíduo alfabetizado?

- 2- Na sua opinião, o que é ler?

- 3- Na sua opinião, o que é escrever?

- 4- O que você entende por texto?

- 5- O processo de alfabetização deve ir além do Ciclo Básico (CB I)? Por quê?

- 6- Que tipo de relação vê entre linguagem oral e escrita?

- 7- No seu entender, como o erro deve ser visto no processo de alfabetização?

A N E X O 3

Atividades Pedagógicas desenvolvidas
durante as sessões de observação

SUJEITO !

ATIVIDADE 1

Desenhando as partes do corpo

A professora explicou aos alunos que uma menina e um menino iriam se deitar sobre uma folha de papel grande; as outras crianças deviam fazer o contorno do corpo da criança que estivesse deitada.

Durante a atividade a professora seguiu também dando a instrução de que, além do contorno do corpo, o grupo dos meninos e o grupo das meninas deviam escrever o nome de cada parte do corpo humano.

A professora, nesta atividade, apresentou seu “feed-back” de maneira coletiva, dizendo ao grupo dos meninos que as garotas já haviam percebido que era preciso escrever algumas palavras do corpo humano de forma mais detalhada. Por exemplo, ao invés de somente escrever “boca”, as meninas já haviam escrito a palavra “dente” que faz parte da boca. As crianças não sabiam escrever “dente”, então a professora soletrou a palavra.

ATIVIDADE 2

Cópia do cabeçalho

A professora escreveu na lousa o nome da escola, a data do dia referente à cópia e deixou um espaço no qual a criança devia colocar seu nome.

Nesta atividade o professor não apresentou algum tipo de instrução ou “feed-back”, apenas colocava, no início da aula, o cabeçalho na lousa e dizia para as crianças que eles já tinham o que fazer. Assim, os alunos pegaram o caderno e passavam fazer a atividade. Quando alguém conversava demais ela repetia que já tinham atividade para fazer.

As instruções e "feed-back" não ocorriam (esta atividade acontecia em todos os dias da aula e já era de conhecimento dos alunos como eles deveriam proceder).

ATIVIDADE 3

Em quanto somos?

Esta atividade tinha a função de registrar a quantidade de meninas e meninos que estavam presentes na sala-de-aula. A professora pediu para que os alunos contassem o número de meninos e meninas presentes e, em seguida, registrassem o número referente na lousa. Cada criança deveria, logo em seguida, fazer o mesmo registro da lousa em seu caderno. A instrução e o "feed-back" se deu da mesma maneira que na atividade anterior.

ATIVIDADE 4

Quem faltou?

A professora perguntou aos alunos quantos meninos e meninas encontravam-se ausentes no dia da aula. Assim que os alunos contavam, a professora fazia na lousa o registro do número de alunos faltantes. As crianças também deviam fazer o mesmo registro no seu caderno.

As observações feitas a respeito de instrução e "feed-back" da atividade 2, também são válidas para esta atividade.

ATIVIDADE 5

Trabalhando com plural

A professora distribuiu uma folha mimeografada com algumas palavras e deixou um espaço na frente para ser completado. Os alunos deviam escrever, na frente de cada palavra, o seu respectivo plural.

Nesta atividade a professora explicou aos alunos que eles iriam escrever o plural das palavras que ela havia colocado na lousa. Perguntou se lembravam o que é plural e um aluno respondeu que é quando “se tem mais de uma coisa”. Para continuar a sua instrução, a professora utilizou de exemplos. Ela disse que na folha estava escrito “espiga” e perguntou como ficaria o plural desta palavra; assim, alguns alunos responderam “espigas”. Foi fazendo este tipo de pergunta para várias palavras.

Para dar seqüência ainda em sua explicação, a professora escreveu na lousa a palavra “pião” e explicou que a palavra termina em “ão” e no plural a palavra ficaria “piões”. Continuou dizendo que “mão” termina em “ão”, então ficaria “mãos”. Com este exemplo a professora quis passar aos alunos uma espécie de regra de plural, no entanto ela não conseguiu e se confundiu, pois apesar de “pião” e “mão” terminarem em “ão”, elas não seguem a mesma regra e fazem um plural diferenciado. A professora ao se ver em dificuldade de explicar que as palavras com a mesma terminação poderiam fazer um plural diferente, deixou a explicação e pediu aos alunos para que comesçassem a atividade.

Nesta atividade não se notou algum tipo de “feed-back” referente ao exercício; a professora apenas disse a um aluno que quando ele está calmo escreve melhor e as palavras não saem grudadas.

ATIVIDADE 6

Formando frases

Na lousa, a professora fez o registro de algumas palavras. As crianças deviam escrever frases a partir dessas palavras dadas pela professora.

Para verificar o entendimento da atividade proposta, a professora pediu para que os alunos lessem o que estava escrito na lousa, ou seja, formar frases com as palavras determinadas e, em seguida, pediu para que alguns alunos demonstrassem, através de um exemplo, o que é para ser feito; assim, alguns alunos formaram frases oralmente demonstrando que haviam entendido o exercício.

Desta forma, percebeu-se que a professora apresentou uma clara instrução em que fez uso de exemplos para certificar o entendimento dos alunos.

A respeito do “feed-back”, a professora apresentou-o individualmente. Ao ver um aluno escrevendo nome de pessoa com letra minúscula, ela perguntou se nome de gente era com letra minúscula ou maiúscula. Este “feed-back” apresentou-se individual e não deu uma resposta ao aluno, mas fez com que ele refletisse sobre o seu erro.

No entanto, para outra aluna, apesar do “feed-back” também ser individual, foi a professora quem deu resposta ao erro da aluna. A garota escreveu: “O gato come rão”. A professora disse: “não é rão, é ração”.

O “feed-back” demonstrou-se marcadamente individual.

ATIVIDADE 7

Palavras no diminutivo

A professora escreveu na lousa algumas palavras, assim como no exercício anterior, deixando um espaço na frente. Cada aluno devia copiar em seu caderno essas palavras e completar no espaço deixado o respectivo plural de cada palavra.

A instrução desta atividade se deu da mesma forma que na atividade anterior, ou seja, a docente utilizou de exemplos de palavras no diminutivo a partir da fala das próprias crianças para averiguar o entendimento da atividade.

Neste exercício, porém, não se observou algum “feed-back”.

ATIVIDADE 8

Escrevendo sobre o desenho

Nesta atividade a professora escreveu um exercício onde o aluno devia fazer um desenho qualquer e, em seguida, escrever um texto que tivesse referência ao desenho feito por ele.

Para explicar a atividade, a professora fez apenas a leitura do enunciado do exercício e pediu para que as crianças dessem seqüência à atividade.

Nesta atividade a docente também não apresentou “feed-back”.

ATIVIDADE 9

Carta ao Papai Noel

A docente explicou oralmente que cada criança escreveria uma carta ao Papai Noel falando o que desejasse: o que quer ganhar, o que acha sobre ele, etc.

Nesta atividade a instrução da professora foi clara, explicando aos alunos que esta carta precisava expressar ao Papai Noel tudo que eles mais quisessem e isso deveria ser feito através de um texto.

Neste exercício, o “feed-back” foi individual, enquanto a professora passava verificando a carta das crianças; era ela mesma quem corrigia o erro dos alunos. A docente não apontou o que estava errado para que a criança fizesse a sua própria correção; a própria professora fazia a correção no caderno do aluno.

ATIVIDADE 10

Carta ao tio Sérgio

A criança deveria escrever uma carta ao professor de Educação Física da 1ª série.

Oralmente, a professora explicou aos alunos que iriam escrever uma carta ao tio Sérgio (professor de Educação Física) por estar chegando ao final do ano. Cada um podia expressar o que quisesse no texto a ser feito.

Nesta atividade a professora apresentou um “feed-back” coletivo. Ao ver que uma aluna tinha escrito “legal”, “muinto”, a professora fez a leitura das palavras em voz alta para a classe, e em seguida a correção para “legal” e “muito”. Disse que era preciso prestar atenção quando fossem escrever.

Um outro “feed-back” individual apresentado pela professora foi quando ela notou que um aluno tinha escrito a frase “querido tio Sérgio” três vezes. Ela disse a esse aluno que ele não podia repetir a frase tantas vezes; o que deveria fazer era escrever o que estava querendo dizer ao professor de Educação Física.

ATIVIDADE 11

Confeccionando envelope

Os alunos deviam fazer um envelope para colocar a carta feita ao tio Sérgio.

Esta atividade não veio acompanhada de uma ampla instrução; a professora apenas falou rapidamente que cada um deveria fazer um envelope para colocar a carta que seria entregue ao tio Sérgio.

Neste exercício não foi apresentado “feed-back”.

ATIVIDADE 12

Contas

Cada aluno deveria efetuar e obter o resultado de diversas contas de subtração colocadas na lousa pela professora.

Esta atividade não apresentou nem instrução nem “feed-back”; a professora apenas disse aos alunos que era para fazerem o que estava escrito na lousa.

ATIVIDADE 13

Animais do filme

A professora escreveu na lousa um exercício que pedia ao aluno fazer uma lista de animais que comemoram o Natal, no filme “Histórias de Natal”.

Para dar instrução sobre a atividade, a professora pediu para que os alunos lembrassem sobre o filme que assistiram e perguntou quem lembrava quais animais fizeram parte do filme “Histórias de Natal”. Algumas crianças começaram a falar, mas a professora foi falando junto e acabou encobrindo o que falavam os alunos. Dessa forma, a instrução dada acabou sendo um tanto confusa e não foi possível verificar se as crianças tinham entendido a atividade.

Neste exercício a docente não apresentou “feed-back”.

ATIVIDADE 14

Como Jesus nasceu

Na lousa, foi colocado pela professora um exercício que pedia ao aluno redigir um texto relatando como Jesus nasceu (baseia-se também no filme “Histórias de Natal”).

A instrução foi dada através de uma conversa com as crianças, onde a professora perguntou: “quem lembra como Jesus nasceu?”, “antes de estar na manjedoura, o que aconteceu?”

Novamente, apesar de dar instrução solicitando que o aluno respondesse às suas perguntas, foi a professora quem acabou respondendo às suas próprias questões. Assim, não foi possível saber o nível de entendimento dos alunos a respeito das perguntas feitas pela docente.

Nesta atividade a professora não apresentou “feed-back”.

ATIVIDADE 15

Caça Palavras

A professora distribuiu para cada aluno uma folha com caça-palavras. Ao final desta folha, havia um espaço contendo várias palavras que deveriam ser encontradas no emaranhado de letras do caça-palavras.

A instrução dada nesta atividade resumiu-se na leitura do enunciado do exercício que pedia para as crianças encontrarem as palavras: Natal, Presente, Presépio, Papai Noel, Árvore de Natal, Sino, Estrela de Belém, Cartão, Reis Magos, Menino Jesus, no meio das letras do caça-palavras. Em seguida, a professora pediu para que todos os alunos lessem juntamente com ela e em voz alta, essas palavras do exercício.

Nesta atividade não houve “feed-back”.

SUJEITO II

ATIVIDADE 1

Calendário

Na frente da classe, ao lado da lousa, havia um cartaz referente a um determinado mês. A criança tinha que completar o dia da semana (em forma de número) no espaço que estava vago e que correspondesse ao dia em que estava tendo a aula.

Nesta atividade não ocorreu instrução no início; a professora apenas anunciou que o calendário seria completado por determinada criança a partir da ordem da lista de chamada da classe.

Ao chamar a criança do dia, a professora foi dando instruções apenas para esse aluno. Perguntou o dia da semana em que estava e o número que correspondia ao dia do mês. A criança foi chegando à resposta da atividade a partir dos dias anteriores já registrado no cartaz por outras crianças.

Este exercício não apresentou "feed-back".

ATIVIDADE 2

Cópia do cabeçalho

A professora escreveu na lousa o nome da escola, a data do dia referente à cópia e deixou um espaço no qual a criança deveria colocar seu nome.

Nesta atividade o professor não apresentou algum tipo de instrução ou "feed-back"; apenas colocava no início da aula o cabeçalho na lousa e dizendo que era para copiarem o que estava na lousa. Assim, os alunos pegavam o caderno e passavam fazer a atividade.

As instruções e "feed-back" não ocorriam, haja vista que esta atividade acontecia em todos os dias da aula e já era de conhecimento dos alunos como eles deveriam proceder.

ATIVIDADE 3

Leitura de um livro infantil

Cada criança deveria pegar um livrinho de história infantil e lê-lo da maneira que soubesse, sendo que existiam crianças que ainda não estavam alfabetizadas.

A professora instruiu os alunos coletivamente, dizendo que era importante que todos pegassem um livro infantil trazido por eles próprios e que lessem através das palavras ou através das ilustrações do livrinho para tentar entender a história.

Nesta atividade o "feed-back" foi dado após observação do professor a respeito do que o aluno fazia; quando a professora percebia alguma dificuldade de leitura do aluno, ela se dirigia até ele e liam juntos.

ATIVIDADE 4

Cópia

A professora explicou que cada aluno deveria prestar atenção nas figuras do seu livrinho e tentar perceber o que estava escrito. Em seguida, deveriam copiar a história infantil da atividade anterior.

Continuou a instrução exemplificando na lousa que os alunos precisavam, antes de fazer a cópia, escrever o título do livrinho que leram.

Nesta atividade não houve "feed-back".

ATIVIDADE 5

Desenhando sobre a história

As crianças deveriam desenhar algo que expressasse a história infantil do texto da atividade anterior.

A professora explicou na frente da classe, em voz alta que, após a atividade de cópia, todos deveriam fazer um desenho bem bonito e bem grande referente ao desenho da história infantil lida.

Novamente não houve “feed-back”.

ATIVIDADE 6

Os vários tipos de letra

A professora pediu para alguns alunos escreverem na lousa os vários tipos da letra R.

A instrução para esta atividade foi dada oralmente e antes de solicitar que um aluno fosse escrevendo os vários tipos da letra R, a professora resgatava uma aula anterior perguntando para a classe que letra tinham estudado um dia antes. Assim, as crianças responderam que foi a letra R. A professora perguntou que tipos de letra R existem e os alunos responderam que existe o R de letra de forma, de letra de mão, maiúsculo, minúsculo. Pediu, então, para alguns alunos fazerem o registro dos vários tipos de R na lousa.

Neste exercício a professora não apresentou “feed-back”.

ATIVIDADE 7

Leitura

A professora deu um texto mimeografado para cada aluno da classe e explicou para todas as crianças que, quando chegasse a sua vez, por ordem da carteira em que estavam sentados, cada um deveria ler uma linha do texto em voz alta para que os demais pudessem ouvir.

Apesar da atividade ser coletiva, o “feed-back” foi individual. Quando uma criança não sabia o que estava escrito, a professora ia até ela e lia a palavra. O “feed-back” acabou sendo individual, mesmo porque nesse momento a classe não se encontrava concentrada na atividade.

ATIVIDADE 8

Leitura em conjunto

A classe toda deveria ler o texto dado da atividade anterior de maneira que formassem um só coro.

A instrução da atividade foi rápida, a professora disse apenas que todos deveriam ler o texto em conjunto.

Percebeu-se que durante esta atividade havia alunos que mexiam os lábios mas não seguiam a leitura, porém a professora não percebeu este fato e acabou não ajudando esses alunos. Nesta atividade não foi presenciado algum "feed-back".

ATIVIDADE 9

Nomes com R

As crianças deveriam escrever palavras com a letra R e também todos os nomes dos colegas de classe que tivessem a letra R.

Para dar introdução a esta atividade, a professora resgatou o texto dado na atividade 7 e perguntou aos alunos uma palavra da história que começasse com a letra R. Um aluno respondeu: "receita". Assim, a professora explicou em voz alta para a classe que cada aluno deveria fazer uma lista de palavras que tivessem a letra R no começo da palavra, no meio e no fim. A professora deu a sugestão para os alunos prestassem atenção nos nomes dos colegas que tivessem a letra em estudo e fizessem o registro no caderno também dos nomes desses colegas.

Nesta atividade, uma aluna perguntou se a letra v (letra cursiva) não tinha um r. Vendo a dúvida da criança, a professora, na lousa, explicou que a letra v sai com outras letras e forma outra coisa, por exemplo, v+i=vi. Nesta situação, o "feed-back" foi individual e as dúvidas não foram apresentadas à classe (ainda que a explicação se deu na lousa).

ATIVIDADE 10

Leitura de uma história

Os alunos deveriam ler a história da Arca de Noé (dada em folha mimeografada) e, em seguida, retirar do desenho da Arca de Noé (está desenhado na folha mimeografada) os casais de bicho.

A professora explicou que cada aluno iria receber uma folha com uma história comprida. Disse que a história era da Arca de Noé. Perguntou se alguém conhecia a história. Uma aluna respondeu dizendo que, nesta história, tem um homem que construiu uma barca e colocou os animais dentro.

Após ouvir a criança a professora disse que a história deveria ser lida para depois escreverem os nomes dos casais de bicho da Arca de Noé.

Nesta atividade, não foi registrado algum momento em que se apresentasse um "feed-back".

ATIVIDADE 11

Pintando o desenho

Os alunos deveriam colorir o desenho da Arca de Noé e colar a folha mimeografada no caderno.

A professora apenas instruiu rapidamente e em voz alta para a classe, que cada aluno deveria colorir o seu desenho bem bonito e colá-lo no caderno.

Esta instrução resumiu-se praticamente à leitura do enunciado do exercício.

Neste exercício não se observou "feed-back".

ATIVIDADE 12

Completando o calendário

Nesta atividade a professora distribuiu um calendário mimeografado que deveria ser preenchido pelos alunos. Cabia à criança verificar o dia da semana em que estava e completar este dia com o respectivo número que o representava. Este calendário era o mesmo que as crianças preenchiam coletivamente.

A instrução para essa atividade foi dada ainda quando as crianças faziam a atividade 11. A professora distribuiu uma folha mimeografada com o calendário e pediu para que os alunos o completassem. Dessa forma, a instrução foi confusa, misturando duas atividades distintas. Assim, não era possível saber o que de fato deveria se fazer.

Houve, novamente, a ausência de “feed-back”.

ATIVIDADE 13

Ditado

Cada aluno deveria registrar individualmente, no caderno, as palavras que eram ditadas pela professora.

A professora explicou para a classe que ditaria palavras e frases referentes ao que os alunos haviam aprendido numa aula anterior. Enquanto a professora ditava, os alunos iam fazendo o registro no caderno. Pediu para que não olhassem no caderno do colega, pois a atividade era individual.

A instrução também aconteceu ao final da atividade quando a professora explicou que cada criança tinha um pequeno tempo para verificar as palavras que haviam escrito no decorrer do ditado.

Nesta atividade, houve “feed-back” individual. Isso aconteceu quando uma criança escreveu “bulou” ao invés de “pulou”. Então, a professora percebeu e pronunciou a palavra “pulou” três vezes, de maneira pausada.

ATIVIDADE 14

Leitura para a classe

A professora pediu para um aluno ir até a frente da classe e ler uma história que tinha muitas palavras com CH. Essa história estava em um livro e foi trazida pela professora.

Nesta atividade, houve uma instrução rápida que solicitava apenas a leitura de um aluno a partir do texto.

Neste exercício de leitura não houve “feed-back”.

ATIVIDADE 15

Escreva os nomes dos desenhos

A professora distribuiu uma folha mimeografada com vários desenhos. Na frente de cada desenho existiam quadradinhos nos quais as crianças deveriam colocar o nome do desenho em forma de sílabas. Feita a separação em sílabas, a criança deveria escrever o nome do desenho por inteiro e depois pintá-lo.

A instrução dada pela professora foi clara, sugerindo ao aluno que deveria escrever o nome do desenho, primeiramente em partes, conforme coubessem nos quadradinhos ao lado do desenho. Pediu para as crianças não esquecessem que, quando se tem dois ERRES um deveria ficar em um quadradinho e o outro, no quadradinho seguinte.

A docente orientou dizendo que somente após terminarem de escrever o nome do desenho em partes e depois por inteiro, é que poderiam pintá-lo.

Nesta atividade havia um desenho da “chuva”. Uma aluna foi até a professora e perguntou como se escrevia o CHU. A professora respondeu: “é o CH e o que mais?”. A aluna respondeu: “falta o A!”. A professora disse: “então vai ficar CHA”. Como a aluna não conseguiu, a professora pediu para que prestasse atenção no som CHU. Passado um tempo, a aluna chegou à conclusão que faltava o U para ficar CHU.

Nesta atividade, o “feed-back” foi individual.

ATIVIDADE 16

Escrevendo sobre o desenho

A professora deu um desenho mimeografado de um peixe e a criança deveria escrever tudo o que quisesse sobre o peixe.

A professora começou a atividade instruindo, de forma clara, que os alunos poderiam escrever tudo o que quisessem sobre o peixe. Em seguida, pediu a um aluno escrever na lousa a palavra “peixe”. O aluno escreveu corretamente. Para uma aluna, a professora pediu para que fizesse oralmente uma frase sobre o peixe e escrevesse esta frase na lousa.

Um garoto perguntou à professora como se escrevia “azul”, e a professora respondeu individualmente que depois do U deveria se colocar a letra L.

O “feed-back” apresentado foi novamente individual. Mesmo quando a professora percorria pela classe e verificando algum tipo de erro, ela se dirigia até o texto do aluno, apagava e ela mesma corrigia.

ATIVIDADE 17

Meu dia das crianças

As crianças deveriam contar o que fizeram, o que ganharam, onde estavam no dia das crianças.

Oralmente, a professora explicou que cada um iria receber uma folha em branco que deveria ficar cheia de coisa. Pediu para que cada aluno escrevesse nesta folha o que ganharam no dia das crianças, o que fizeram, onde estavam. Depois que escrevessem, a professora disse que fariam a correção.

Nesta atividade, os “feed-back” foram marcadamente individuais. Um exemplo, foi quando um aluno escreveu uma lista de presentes que tinha ganhado no dia das crianças. Então, a professora falou que não é para fazer lista de presentes e sim frases.

ATIVIDADE 18

Escrevendo na lousa

A professora chamou um aluno para escrever alguma palavra na lousa. Ela foi falando palavras com as letras M e N no meio e escrevendo na lousa. Feito isso, foi questionando porque em alguns momentos usou-se M e, em outros, fez-se uso da letra N.

A professora chamou um garoto e pediu para que escrevesse na lousa a palavra “campo”. O menino escreveu “cepo”. A professora perguntou a ele o que escreveu e ele respondeu “cepo”. Ele apagou e escreveu “capo”. Em seguida, a professora lançou para a classe a pergunta sobre o que estava faltando na palavra “capo” para ficar “campo”. Uma aluna disse que era a letra N.

A docente registrou na lousa “campo” e “canpo”, e fez uma votação entre as crianças.

Feita a votação, a professora explicou que deveriam colocar M quando este viesse antes das letras P e B. Ao contrário, deveriam usar N.

Nesta atividade, os “feed-back” foram coletivos como no exemplo evidenciado acima.

ATIVIDADE 19

Fazendo lista de palavras com M

Cada criança deveria fazer uma lista de palavras que tivessem a letra M no meio.

A professora pediu para que os alunos escrevessem com um lápis de cor bem bonito a letra M, quando ela estivesse depois de P e B. Disse que todos fariam uma lista de palavras com a letra M no meio da palavra.

Um aluno escreveu "Dunga", "banco"; a professora disse a ele que essas palavras deveriam ser escritas com N e não com M e, por isso não poderiam entrar na lista de palavras com M. O "feed-back" apresentado pela professora foi individual durante esta atividade.

SUJEITO III

ATIVIDADE 1

Cabeçalho

A professora escreveu na lousa o nome da escola, a data do dia referente à cópia e deixou um espaço no qual a criança deveria colocar seu nome.

Nesta atividade o professor não apresentou algum tipo de instrução ou “feed-back”; apenas colocava no início da aula o cabeçalho na lousa dizendo que era para copiarem o que estava na lousa. Assim, os alunos pegavam o caderno e passavam a fazer a atividade.

As instruções e “feed-back” não ocorriam pois esta atividade acontecia em todos os dias da aula e já era de conhecimento dos alunos.

ATIVIDADE 2

Copie e ilustre

A professora distribuiu a cada criança uma folha mimeografada que apresentava um texto e uma parte para ser ilustrada.

Nesta atividade não houve uma prévia instrução para que fosse realizada; a professora somente deixou sobre cada carteira a folha mimeografada e eram os próprios alunos quem liam o que era para fazer.

Apenas no momento em que as crianças deram início à atividade, foi que a professora disse que as crianças não deveriam conversar, mas fazer a atividade.

Não se constatou algum “feed-back”.

ATIVIDADE 3

Cantando a música do texto

Esta atividade estava relacionada ao texto da atividade anterior. A professora solicitou que todos os alunos cantassem com ela a música do texto. Após a cantoria em conjunto, cada grupo de quatro crianças cantavam a música novamente.

A professora acompanhou a "cantoria" dos alunos e, quando eles se atrapalhavam, ela voltava a ler juntamente com eles.

Antes de iniciar, a professora deu uma rápida instrução dizendo em voz alta que era para todos cantarem a música da folha mimeografada.

Os alunos conheciam a melodia da música que estavam cantando, porém a letra estava mudada na folha mimeografada. Então, eles deixaram de acompanhar a letra musical trazida pela professora e passaram a cantar a letra que conheciam.

Dessa forma, a professora disse que deveriam parar o que estavam fazendo. Deveriam cantar de acordo com a letra da folha mimeografada.

O "feed-back" desta atividade foi coletivo.

ATIVIDADE 4

Leitura do texto

Os alunos liam, juntamente com a professora, uma parte do texto dada na atividade 2. Nesta atividade, havia quadrinhos com frases que apresentavam uma situação; cabia ao aluno apenas fazer um desenho sobre o que estava escrito na frase.

Para esta atividade a professora fez previamente a leitura do enunciado do exercício em voz alta: "Ilustre os versos". Em seguida, fez a leitura de cada frase que os alunos deveriam fazer um desenho.

Além disso, a professora instruiu também que cada quadrinho tinha uma situação; cada um deveria apenas desenhar.

No decorrer da atividade, a professora retomou a mesma instrução inicial lendo para as crianças uma das frases a serem desenhadas e perguntou a um aluno o que era para fazer. O aluno disse que era para desenhar sobre a frase.

Esta instrução dada pelo S3 foi clara e fez uso da fala da criança para perceber o grau de entendimento da atividade.

O “feed-back” desta atividade foi individual, como por exemplo quando uma criança foi até a professora e mostrou o desenho que havia feito. Com um jeito de satisfação, a professora parabenizou o aluno pelo desenho que fez.

ATIVIDADE 5

Cópia do alfabeto

Os alunos deveriam copiar da lousa o alfabeto maiúsculo e minúsculo, em letra de forma e letra de mão, que foi colocado na lousa pela professora.

Não se percebeu uma clara instrução. A professora apenas disse para a classe, mas sem ter a atenção de todos, que era para copiarem o que estava na lousa.

Alguns alunos passaram a fazer a atividade enquanto outros brincavam. Nesta atividade não houve “feed-back”; a professora apenas observava o que as crianças faziam.

ATIVIDADE 6

Leitura

Cada aluno, individualmente, deveria ler os textos da cartilha.

Neste exercício, a docente não apresentou uma instrução clara, apenas falou em voz alta para a classe que quem havia acabado a

atividade anterior era para pegar a cartilha e ler. No entanto, ela não indicou qual texto deveria ser lido. Foi uma instrução ampla e confusa.

Nesta atividade não houve “feed-back”.

ATIVIDADE 7

Leia e desenhe

A professora escreveu algumas palavras na lousa pedindo para os alunos copiarem, lerem e desenharem.

S3 não deu aos alunos uma instrução coletiva. Apenas num momento em que uma criança perguntou o que era para fazer, a professora disse: “leia e desenhe”. A instrução foi individual e partiu de uma dúvida da criança.

A ausência de instrução apontou uma grande confusão nos alunos e, durante a atividade, surgiam perguntas sobre o que era para fazer.

Não houve “feed-back” nesta atividade.

ATIVIDADE 8

Leitura

Os alunos liam em conjunto as palavras da atividade anterior.

Antes da atividade, a professora falou para toda a classe que deveriam ler juntamente com ela as palavras do exercício anterior. Então, começaram a ler e alguns alunos a acompanhavam.

Nesta atividade a professora deu uma rápida instrução e não apresentou “feed-back”.

ATIVIDADE 9

Desenhe

A professora colocou na lousa alguns números referentes a algum objeto e pediu para os alunos desenharem. Por exemplo, 8 quadrados; assim a criança deveria desenhar oito quadrados.

A instrução desta atividade consistiu na leitura do enunciado do exercício e também em exemplo demonstrativo para um dos itens do exercício.

Novamente, nesta atividade não houve "feed-back".

ATIVIDADE 10

Desenhe e copie

A professora escreveu na lousa algumas palavras para serem passadas de letra de forma para letra cursiva e, em seguida, os alunos deveriam fazer um desenho da palavra que copiou.

A instrução desta atividade novamente consistiu na leitura do enunciado do exercício feito pelas crianças de maneira desordenada; a professora apenas pedia para que os alunos lessem e dizia que podiam copiar diretamente da lousa passando da letra de forma para a letra cursiva; não precisavam, portanto, copiar a letra de forma e depois passar para a letra cursiva.

Um aluno não fez o que a professora falou e copiou primeiro a letra de forma para passar em seguida para a letra cursiva. A professora ficou brava e apagou o que o aluno havia feito, pedindo para que corrigisse.

Houve "feed-back" individual nesta atividade.

ATIVIDADE 11

Construa frases

A professora distribuiu uma folha mimeografada com vários desenhos e os alunos deveriam recortar cada quadradinho desenhado, colar no caderno e escrever uma frase sobre ele.

S3 instruiu seus alunos lendo o enunciado e exemplificando sobre o exercício. Durante a atividade, lembrou aos alunos que não podiam ir realizando a tarefa antes de copiar o enunciado do exercício que estava na lousa e não na folha mimeografada.

Os “feed-back” apresentados pela professora nesta atividade, se deram primeiramente, quando a professora notou que um aluno tinha iniciado uma frase com letra minúscula. Ela, no entanto, não falou diretamente com o aluno e sim em voz alta; disse que frase se iniciava com letra maiúscula. Houve um “feed-back” coletivo. Em um outro momento, a professora ficou brava com um aluno que não estava colando as figuras no caderno e falou em tom firme que primeiro era para recortar e depois deveriam colar a figura (“feed-back” individual).

ATIVIDADE 12

Leitura

Os alunos deveriam fazer a leitura de algumas lições da cartilha, juntamente com a professora.

A instrução dada nesta atividade não foi clara; a professora apenas pediu para que abrissem a cartilha para ler.

Nesta atividade não houve “feed-back”.

ATIVIDADE 13

Complete

Nesta atividade, os alunos deveriam escrever (completar) palavras referentes a todas as letras do alfabeto.

A instrução dada pela professora foi a leitura do enunciado do exercício e, feito isso, as crianças já deveriam passar a fazer a atividade.

Nesta atividade o "feed-back" foi um tanto curioso. Uma aluna perguntou para a professora como era o xj de abacaxi, a professora disse: "para ter o xj é preciso o x e que outra letra?". A criança respondeu: "letra a". A professora fala: "daí fica xa". Perguntou novamente à criança e esta respondeu que faltava o j.

Entretanto, numa outra situação, uma garota perguntou como fazia o mo e a professora respondeu: "se você pensa que vou falar, está muito enganada". A garota escreveu algo e a professora falou: "Apaga isso que está errado! Acorda!".

Notou-se assim, que a professora não tinha uma postura definida no que se refere ao dar seu parecer sobre os erros/acertos do aluno. Para cada aluno a professora deu um tipo de parecer.