

ALEXANDRA DA SILVA MOLINA

O ERRO NA SALA DE AULA:

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR E QUALIDADE

DA SUA MEDIAÇÃO

FE - UNICAMP

CAMPINAS

1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

ALEXANDRA DA SILVA MOLINA

O ERRO NA SALA DE AULA:

CONCEPÇÕES DO PROFESSOR E QUALIDADE

DA SUA MEDIAÇÃO

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

CAMPINAS, SP

1999

Campinas, 08 de julho de 1999.

Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Orientador

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
2a. Leitora

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M733e Molina, Alexandra da Silva.
O erro na sala de aula : concepções do professor e
qualidade da sua mediação./ Alexandra da Silva
Molina. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vygotsky, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. 2.
Erro. 3. Práticas de ensino. 4.*Mediação. I. Leite, Sérgio
Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

*À Silvana, que possibilitou
o abrir da porta da sala e das
janelas da prática pedagógica...*

AGRADECIMENTOS:

Ao Sérgio, pelo mediador competente e amigo que tem sido...

À Ana Luiza pela 2a. leitura e todas as contribuições...

Ao Guilherme, meu 3o. leitor, e aos professores que foram meus interlocutores na FE ...

Aos amigos da turma 95 e todos os seus agregados...

Em especial aos companheiros de jornada Marcos, Bete, Lilian e Luciane, lembrando que a jornada continua vida adentro...

A todos os profissionais da escola municipal, todos muito gentis...

E, finalmente, ao 'Seu' Molina e à 'Dona' Acácia por terem contribuído para que eu sempre me interessasse pelas práticas em educação!

SUMARIO

LISTA DE QUADROS

APRESENTAÇÃO	01
I - INTRODUÇÃO	02
DEFININDO O OBJETO	02
OS OBJETIVOS	05
O REFERENCIAL TEÓRICO	06
II - O MÉTODO	10
CARACTERIZANDO OS SUJEITOS	11
A ESCOLHA DA ESCOLA	11
A CLASSE	12
A PROFESSORA	13
COLETA DE DADOS	13
AS OBSERVAÇÕES	13
A ENTREVISTA	15
III - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	16
DADOS DE OBSERVAÇÃO	16
DADOS DE ENTREVISTA	41
IV - DISCUSSÃO	49
V - A GUIA DE CONCLUSÃO	59
VI - BIBLIOGRAFIA	62
ANEXO I	64
Protocolo 1	64
Protocolo 2	66
Protocolo 3	69
Protocolo 4	71
Protocolo 5	74
Protocolo 6	76
Protocolo 7	80
Protocolo 8	83
Protocolo 9	85
Protocolo 10	89
Protocolo 11	92
Protocolo 12	94
Protocolo 13	99
Protocolo 14	101

Protocolo 15	103
Protocolo 16	106
Protocolo 17	108
Protocolo 18	111
Protocolo 19	117
ANEXO II	119
ANEXO III	131
ANEXO IV	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	p. 19
QUADRO 02	p. 22
QUADRO 03	p. 25
QUADRO 04	p. 29
QUADRO 05	p. 31a
QUADRO 06	p. 33a
QUADRO 07	p. 35
QUADRO 08	p. 39

APRESENTAÇÃO

As idéias que fundamentaram a elaboração da presente pesquisa nasceram das experiências da pesquisadora com a Escola Pública, enquanto aluna, professora da Rede Municipal de Ensino de Campinas e estagiária do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP.

Tendo frequentado o primeiro grau entre 1973 e 1980, observou um momento em que se frequentava a escola apenas para aprender o certo; logo, o errado precisava ser detectado e expurgado do processo ensino-aprendizagem - indicava algo que precisava ser consertado, uma meta não atingida. Não que hoje a escola tenha funções diferentes, afinal ela continua sendo a agência oficial de socialização dos conhecimentos significativos para nossa sociedade... No entanto, com a chegada, nas décadas de 80/90, de novas teorias auxiliares das práticas pedagógicas (construtivismo, corrente sócio-histórica, estudos linguísticos, etc.), passou-se a olhar de uma outra forma para o mesmo erro: ele passou a ser entendido como parte do caminho percorrido pelo aluno na (re)construção do conhecimento.

Como professora e estagiária na Rede Municipal de Ensino de Campinas, a pesquisadora tem se deparado com múltiplas e incoerentes visões sobre o mesmo tema: seja ouvindo um "agora devemos deixar que a criança escreva 'nóis vai' - porque os construtivistas dizem que não é mais para corrigir os alunos!" ou, vendo um ditado de 1a. série todo corrigido em vermelho pela professora... Tal realidade deu origem à pergunta: como os professores têm trabalhado o erro na sala de aula?

I - INTRODUÇÃO

DEFININDO O OBJETO

Em teoria, "o 'erro' significa uma demonstração, por parte da criança, de como ela está elaborando suas idéias a respeito de um determinado objeto...portanto, o 'erro' é um rico material para reorganização da própria intervenção do professor" (LEITE, 1992, p.23). No entanto, as situações relatadas inicialmente, assim como os resultados obtidos por ROMANO (1994), dão conta de um desencontro entre teoria e prática pedagógica.

Como o erro vem sendo tratado em sala de aula?! Apesar de um discurso construtivista, de valorização do erro como ponto de partida do trabalho, na pesquisa de ROMANO(1994), ao longo das entrevistas com 4 professoras de uma escola particular, vão se contrapondo e sobressaindo outras idéias/práticas mais arraigadas: há sempre uma resposta mais certa para toda questão colocada e a maior parte dos erros deriva da falta de atenção dos alunos. Admitindo-se que "as relações entre teoria e prática, pensamento e ação, apresentam defasagens e acham-se em níveis distintos... : o nível da determinação da prática, o nível da ação e da consciência da ação"(SANTOS, 1992, p.27), nesse caso, essa consciência é fundamental tanto para o aluno que erra e precisa entender o que está acontecendo, como para o professor que é o mediador dessa aprendizagem. O professor precisa ter consciência do significado do erro do aluno, sua possível contribuição nesse erro, assim como formas de intervenção para auxiliar o aluno a prosseguir aprendendo. Faz-se, portanto, necessário conhecer o erro do aluno.

A que erro faz-se referência nesta pesquisa?

Alfabetizar é uma das primeiras funções da escola; logo, desde o início, é preciso conhecer as hipóteses com que o aluno constrói sobre esse objeto do qual ele, a partir desse momento, vai, finalmente, se apoderar - a escrita. Pesquisas demonstram que é nessa fase (1a. série, geralmente) que os erros mais acontecem (ZORZI, 1997).

Para entender esses erros e opções das quais esse aluno lança mão nesse processo de aquisição de domínio da linguagem escrita, na literatura identificam-se dois grandes grupos de estudos: um, topográfico formalista, inicialmente preocupado com a natureza do erro, com sua descrição, frequência e classificação segundo sua topografia, mais utilizado na década de 60/70 por linguistas e psicólogos, sobretudo os comportamentalistas. Mais recentemente, com os cognitivistas, a preocupação deixa de ser com a topografia e passa a centrar-se nas hipóteses subjacentes desenvolvidas pelo aluno, para o conceito que ele está construindo.

Para CAGLIARI (1996) "A criança que escreve 'disi' escreve algo possível para o sistema de escrita do português, só que não escreve na forma ortográfica. O mesmo faz a criança que escreveu... 'qieasiora' (que é a senhora). Se a escola distinguisse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comvente a consciência que as crianças têm do modo como falam" (p.31).

Nessa mesma linha, próximos a essa nova postura da linguística, estão os estudos mais psicológicos, para os quais a produção da criança também reflete o tipo de hipóteses construídas por ela em seu processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem.

"Quando alguém se engana sempre da mesma maneira, quer dizer, quando estamos frente a um erro sistemático chamamos a isso simplesmente de 'erro', o que nada mais é do que encobrir com uma palavra o vazio de nossa ignorância. Uma criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, posto que os adultos não falam assim (uma criança filho único também o faz);... São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela

um sistema mais lógico do que na verdade é"
(FERREIRO&TEBEROSKI, 1986, p.22).

O construtivismo, conforme citado, coloca ênfase no próprio sujeito cognoscente, enquanto o sócio-interacionismo de LURIA e VYGOTSKY enfatiza, na escola, as relações professor-aluno e aluno-aluno, cabendo ao professor o papel de grande mediador desse processo de apreensão da escrita. A divergência entre as duas correntes é de natureza teórica; os "dois" professores são mediadores entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mas é a corrente sócio-histórica que considera como primordial a relação de mediação intersubjetiva. Assim, esta pesquisa será conduzida sob este referencial teórico.

Se, no entanto, procura-se não só conhecer o erro, mas também tratá-lo em sala de aula, tais procedimentos dependerão da concepção que se tenha dele. Esse é o aspecto relacionado com a prática pedagógica que, por questões de formação e interesse, reflete o objeto dessa pesquisa; afinal é nesse campo que as relações estabelecidas em sala de aula ganham maior importância, consubstanciadas pela Psicologia e pela Linguística. Esse é o enfoque que privilegia como o erro tem sido trabalhado em sala de aula; porque esse é o lugar oficialmente destinado à aprendizagem e, mesmo para quem não passa boa parte de sua infância na escola, uma curta permanência já é muito marcante.

FRANCHI(1987) aponta a necessidade de *"diminuir a defasagem entre aquilo que se sabe sobre a alfabetização e como se faz essa alfabetização em sala de aula: na discussão corrente entre abordagens filosóficas e históricas, psicológicas e psicolinguísticas, linguísticas e sócio-linguísticas estaria faltando o crivo da análise pedagógica"*(p.4). Assim, respeitando, questionando, esclarecendo as idéias dos alunos, pode-se evitar que a escola se transforme, *"nesse sentido, no lugar mesmo de inibição e restrição, ao contrário do que parecem dizer seus "objetivos" educacionais"* (FRANCHI, 1986, p. 46).

Esta é a relevância teórica e ao mesmo tempo social do tema. Já que os campos da Linguística e da Psicologia têm possibilitado grandes contribuições e consequentes avanços

teóricos, isso deveria reverter numa melhoria das relações estabelecidas em sala de aula; entretanto, na maior parte dos casos, isto não tem, ainda, acontecido. E, quando acontece, não é analisado à luz de contribuições teóricas.

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa envolve a relação de mediação que se estabelece entre professor e aluno, através do processo de alfabetização e diante do erro.

OS OBJETIVOS

Baseando-se nas modernas contribuições teóricas da Linguística e, sobretudo, da Psicologia em relação ao processo de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor, esta pesquisa pretendeu investigar como o erro vem sendo tratado em sala de aula, enfatizando as práticas pedagógicas implementadas e direcionadas à sua superação.

Especificamente, esta pesquisa teve por objetivo fazer um levantamento das concepções que embasam as práticas pedagógicas de um professor, destacando-se sua concepção de erro, para cotejá-las frente à qualidade do processo de mediação que estabelece com seus alunos, sobretudo diante do erro, em sala de aula, durante o processo de aquisição da escrita.

Dando ênfase à importância da qualidade da mediação nesse processo, a pesquisa pretendeu, ainda, investigar se o professor tem consciência da importância de seu papel de mediador.

Todos esses fatores encontram-se embricados na sala de aula: na proposição de uma atividade, na instrução dada, no acompanhamento da realização, no surgimento do erro, na intervenção do professor e na resposta do aluno a essa intervenção. Assim, a presente pesquisa pretendeu desvendar uma parte das relações que se estabelecem nesse espaço, nesse momento.

O REFERENCIAL TEÓRICO

Não há como negar a importância da teoria piagetiana frente a uma revisão do papel do erro no processo de aprendizagem: *"De pecado capital da aprendizagem, o erro ganhou certa nobreza, foram demonstradas sua função e sua utilidade."* (LA TAILLE, 1997, p.25).

No entanto, há duas questões consideradas por esta teoria que entram em choque com o enfoque desta pesquisa: os esquemas de assimilação sempre impõem um limite à aprendizagem, quando não são minimamente alimentados pelo objeto, causando lacunas, podendo o efeito ser nulo e a aprendizagem não ocorrer. É exatamente neste ponto que a interação com adultos, ou outras crianças que já tenham domínio do objeto, adquire grande importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento, pois supera as estruturas de pensamento já consolidadas. É, portanto, o papel dessa interação, interesse maior deste trabalho, o que sinaliza uma segunda e fundamental diferença entre a teoria piagetiana e a sócio-histórica, justificando, assim, a opção assumida neste trabalho por esta última. Justamente a leitura das obras de VYGOTSKY é que indica um postulado imprescindível para essa questão, apesar do autor não haver tratado especificamente a questão do erro: considerar a relação existente entre aprendizado e desenvolvimento (1994, p.103).

VYGOTSKY (1994) considera que, para Piaget, *"os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado"* (p.103), assim como *"o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele"* (p.105). Se essa consideração for confrontada com conceitos construtivistas (assimilação, acomodação, equilíbrio, regulação, perturbação, compensação, etc.), compreende-se que uma das principais funções do erro, e dos conflitos cognitivos, seria justamente preparar as estruturas dos esquemas de assimilação, capacitando-os, para que a aprendizagem possa ocorrer; ou, nas palavras de um autor construtivista:

"conhecer significa assimilar o objeto à organização de que a inteligência é dotada"(La TAILLE, 1997, p.26).

Uma outra relação entre desenvolvimento e aprendizado é defendida por Vygotsky: o aprendizado gera desenvolvimento. Nas palavras do próprio autor:

"o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram." (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Percebe-se, então, que as diferenças entre os pressupostos de uma e outra teoria são marcantes, refletindo divergentes concepções sobre o erro. Neste sentido, é necessário apresentar os conceitos da teoria sócio-histórica que auxiliarão nessa tarefa: *zona de desenvolvimento proximal e internalização.*

↳ Considerando o desenvolvimento infantil, VYGOTSKY (1994) faz uma distinção entre nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial, mas não os separa: o real é representado pelas atividades que a criança consegue realizar com autonomia, enquanto o potencial é representado por aquelas atividades para as quais ela necessita da ajuda de quem já domine a ação; o primeiro funciona como uma retrospectiva das etapas já completadas e o segundo é prospectivo, sinalizando o que está por vir, o que está em processo de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal é então essa distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real, sinalizando as possibilidades de ação autônoma do sujeito em relação a um determinado objeto. Nesse caso, a mediação de alguém já inserido no meio cultural da criança é fundamental para esse desenvolvimento. É também pela mediação que ocorre a inserção dela na cultura, através de uma

apropriação, em nível ontológico, do que foi historicamente construído por seu grupo social.

* Aqui cumpre estabelecer mais uma diferença em relação à teoria piagetiana, quando faz referência à interação, que é qualitativamente diferente da mediação proposta pela teoria sócio-histórica: a interação ocorre na relação entre o sujeito e outras pessoas e/ou objetos do mundo físico, desconsiderando que esses objetos são, em sua maior parte, criações culturais, ou naturais, apropriadas historicamente; por sua vez, a mediação ocorre sempre entre sujeitos da mesma cultura, um que já conhece e outro que virá a conhecer, mesmo que o primeiro seja representado por um livro - produção cultural. Entende-se que a mediação pode, então, antecipar o desenvolvimento, abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal, o que é função específica da escola, onde o professor é o grande mediador. Assim, se o construtivismo coloca ênfase no próprio sujeito cognoscente, o sócio-interacionismo enfatiza, na escola, as relações professor-aluno e aluno-aluno; enquanto no construtivismo o professor é visto como um facilitador do processo, um gerador de conflitos, cuja superação leva à aprendizagem, no sócio-interacionismo sua figura é fundamental, pois a aprendizagem é uma relação intersubjetiva, antes de ser intrasubjetiva.

É necessário também conceituar o processo de internalização, intimamente relacionada com o conceito de zona de desenvolvimento proximal: internalização é uma reconstrução interna de uma operação que já foi externa; é o que garante o caráter ativo dos sujeitos na mediação, porque o que foi interpessoal torna-se intrapessoal. É um processo de individualização da criança, numa longa série de eventos, que garantem seu desenvolvimento real e autônomo.

* *Vygotsky não considerou o erro, mas "a problemática do erro e do fracasso na escola, embora não enfrentada explicitamente pela abordagem histórico-cultural, parece encontrar nela fonte para importantes reflexões" (OLIVEIRA, 1997, p.60). Considera-se o erro, então, como consequência da*

atividade que não é realizada de forma autônoma, necessitando do auxílio de quem já a domine adequadamente. O critério principal de erro relaciona-se ao fato da atividade não estar de acordo com as regras socialmente estabelecidas ou aceitas, que determinam o padrão de execução adequada daquela atividade. No caso dos conceitos, considera-se erro se, para compreendê-los, de forma socialmente aceita, for necessária a intervenção de um mediador, adulto ou criança, que já o compreenda. Nesse caso, o erro não é o fim, nem o ponto de partida para a aprendizagem; ele é uma possibilidade no caminho a percorrer, caminho mediado em que as funções, ao se tornarem autônomas, internalizadas, passam a gerar desenvolvimento. O erro, então, está localizado em plena zona de desenvolvimento proximal, caracterizado pelo desenvolvimento potencial e relaciona-se com a qualidade da mediação desenvolvida pelo outro.

10/10/2014
10/10/2014

II - O MÉTODO

A presente pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa; mais especificamente, como um estudo de caso, pois com esta metodologia, *"o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes"* (LUDKE & ANDRÉ, p.19, 1986). Assim, pretendeu-se dar conta do estudo das relações que se estabelecem dentro de uma sala de aula, ao mesmo tempo que *"os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas"*(LUDKE & ANDRÉ, p.19, 1986).

O espaço de pesquisa foi a sala de aula, onde se deram as práticas pedagógicas que foram observadas e analisadas. Realizou-se a observação das práticas pedagógicas de uma professora de 1a. série de uma escola pública urbana do município de Campinas. Tal escola foi selecionada a partir da indicação de Orientadores(as) Pedagógicos(as), por possuir bons alfabetizadores. Considerou-se como bom alfabetizador, o profissional que, independente do método utilizado, consegue que a maior parte dos seus alunos leiam e escrevam pequenos textos no final do ano letivo.

A coleta de dados de observação teve a duração de 2 meses, nos quais foram observadas 6 aulas dedicadas à alfabetização dos alunos. Nessas sessões realizadas semanalmente foram observadas todas as atividades desenvolvidas, centrando-se a atenção nas relações estabelecidas entre o professor e os alunos. Durante as sessões, foram realizados registros escritos das observações que deram origem a 19 protocolos - descritos pormenorizadamente no item coleta de dados e colocados em anexo (ANEXO I). Além das observações, também foi coletado o material escrito produzido pela professora, ou retirado da cartilha (ALP - da editora FTD), que serviu de base

para uma das atividades realizadas; esse material é composto por folhas de atividades mimeografadas e textos (ANEXO III).

Posteriormente à fase de observação em sala de aula, a coleta de dados se completou com a realização de uma entrevista semidiretiva com a professora, quando foi solicitado que ela falasse sobre sua concepção de erro, como, quando e quanto ela interfere, os efeitos previstos e outras informações sobre o tema (ANEXO II). Além disto, para efetuar a caracterização dos sujeitos, fez-se um pequeno levantamento da história profissional da professora e do nível sócio-econômico dos alunos envolvidos na pesquisa.

CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

A ESCOLHA DA ESCOLA

A seleção de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campinas obedeceu à indicação de Orientadoras Pedagógicas e professores dessa mesma rede, como sendo uma boa escola e acessível a contribuições vindas de outras instituições, além de contar, em seu corpo docente, com professores considerados bons alfabetizadores (seguindo critérios descritos no item Método). A partir de uma primeira sondagem a respeito de uma possível participação de uma professora na pesquisa, e de sua aceitação, o Projeto de Pesquisa foi apresentado para a Direção da unidade escolar e para uma professora, que o aprovaram.

A escola situa-se num bairro próximo ao centro da cidade (20 min de ônibus), onde residem, em sua maior parte, famílias classe média média - sendo essa, basicamente, a clientela da escola. É uma escola pequena, que funcionava com 5 salas, utilizadas em quatro períodos (incluindo educação de adultos, à noite).

A CLASSE

A classe tinha, em média, 26 alunos frequentando as aulas, no período das 7:00 às 11:00h. Na maior parte das sessões de observação os alunos estiveram sentados em duplas, formadas por um aluno com mais e outro com menos dificuldades em se apropriar da escrita, para que se auxiliassem, segundo argumentou a professora.

Além dessa professora, os alunos contavam com outros três professores: um de ed. artística (1 aula semanal), uma de ed. física (2 aulas) e uma de ed. especial (1 dia por semana para atender 2 alunos deficientes); assim, escolheu-se a quarta-feira por ser um dos poucos dias em que a classe ficava apenas com a professora principal - excetuando-se a ida semanal à biblioteca, também nesse dia. A partir de setembro, até o início do mês de novembro, a pesquisadora esteve na sala, observando, anotando e recolhendo dados dessa classe.

O nível sócio-econômico dos alunos dessa 1a. série, de um modo geral, também parece ser classe média média, tomando por referência seus uniformes, os materiais que traziam, as viagens que alguns faziam com os pais, a maioria possuir telefone, o nível de informação que demonstravam ter e o poder aquisitivo suficiente para levá-los, todos ou quase todos, ao Parque do Gugu em São Paulo, incluindo as mães de alguns deles.

Uma outra questão, no entanto, unia muitos deles: várias famílias estavam enfrentando a separação dos pais. Essa era uma das grandes preocupações manifestadas pela professora, que chegou a abordar o tema estrutura familiar e educação dos filhos numa das reuniões com pais, além de também tê-lo abordado com os próprios alunos (Protocolo No. 14 - ANEXO I). A professora, na época, também enfrentava o mesmo tipo de problema.

A PROFESSORA

Nascida em Belo Horizonte (MG), veio muito nova para Campinas. Oriunda de uma família classe média, estudou quase sempre em colégios de freira. Havia pensado em ser médica, mas uma doença a demoveu da idéia; acabou cursando o magistério. Trabalhava com pré-escola e fazia Pedagogia na PUC-Campinas quando se casou, mas a gravidez a fez trancar o curso no terceiro ano. Teve mais três filhos e o curso continuou incompleto. Durante a realização dessa pesquisa encontrava-se separada, mudando de casa e removendo-se dessa escola, onde havia passado os últimos 7 anos como funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Campinas.

Na escola era uma profissional empreendedora: frequentava grupos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, trazia e aplicava projetos na classe, participava do Projeto Biblioteca, tomava a frente da organização da escola para comemorações...

Atualmente ela encontra-se em outra escola municipal; pediu remoção, cansada de atravessar a cidade para ir trabalhar.

COLETA DOS DADOS

AS OBSERVAÇÕES

A primeira fase de coleta de dados tinha por objetivo observar as aulas dedicadas à alfabetização dessa 1a. série, enfatizando as atividades realizadas e o relacionamento estabelecido entre professora x alunos x alunos, durante essas atividades.

Nesta fase foram observadas 6 aulas (cada uma com 4 horas de duração), nas quais sempre houve mais de uma atividade de ensino. Cada atividade foi considerada a partir de 3 componentes identificáveis: 1. o instrucional, realizado pela profa.; 2. o de execução, desenvolvido pelos alunos; e 3. o de

avaliação, apresentado pela profa., durante ou após a atividade realizada pelos alunos.

Durante as sessões, a pesquisadora sentava-se no fundo ou no canto da sala, de onde podia observar e fazer anotações. Após as sessões, essas anotações deram origem a protocolos escritos. Cada atividade deu origem a um protocolo, no qual constam:

a) um cabeçalho com numeração por ordem de acontecimento da observação, data, horário de início, número de alunos presentes e nome (dado pela pesquisadora) da atividade ou do conjunto das atividades (havendo protocolos com mais de uma).

b) um item denominado descrição, onde a atividade é descrita com a maior objetividade possível, contendo as formas de instrução, execução e avaliação da mesma. Permeando tais informações, aparecem inferências sobre atitudes tomadas pela professora e pelos alunos, colocadas sempre entre parênteses, assim como outros tipos de comentários, julgados pertinentes à situação.

c) finalmente, o item intitulado comentário, no qual se faz uma primeira análise de algumas situações descritas inicialmente.

Essa fase de observação teve a duração de 6 semanas, e a organização dos dados coletados deu origem a 19 protocolos, que fazem parte do ANEXO I.

Além dos protocolos, anexaram-se cópias (xerox) de todas as folhas de atividades preparadas pela professora ou retiradas do livro e, algumas vezes, do produto desenvolvido por um aluno escolhido aleatoriamente, para exemplificar o trabalho realizado na classe. Esse material (ANEXO III) também foi utilizado na análise dos dados.

A ENTREVISTA

A entrevista com a professora foi marcada para novembro na sala dos professores. Ela se empolgou com a entrevista (semi diretiva), que acabou durando mais de uma hora, e teve por base o seguinte roteiro:

1. DADOS PESSOAIS: idade, estado civil,
2. FORMAÇÃO: o quê e onde estudou desde a 1a. série? que outros cursos de formação continuada tem feito?
3. HISTÓRIA PROFISSIONAL: tempo de exercício profissional; onde já trabalhou, em que séries; situação funcional e carga horária atual, tempo na rede, tempo na escola,
4. CONCEPÇÕES: o que pensa sobre o papel da escola, sobre o fracasso escolar (retenção e evasão),
5. O ERRO: o que pensa sobre erro (o que é), o papel do professor diante dele (como, quando e quanto interfere),
6. A CLASSE: falar dos alunos, das dificuldades que enfrentam, dos que têm mais facilidade; fazer uma análise de como chegaram à 1a. série e de como estão agora e seu papel nisso,
7. O ESPAÇO PEDAGÓGICO: como é a relação com as outras professoras, com a direção e a orientadora pedagógica; se há espaço para uma reflexão coletiva, inclusive em relação ao erro; e como está organizado esse trabalho.

A entrevista foi transcrita na íntegra mas, no ANEXO II estão trechos selecionados, nos quais a professora depôs a respeito dos temas propostos.

III - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

DADOS DE OBSERVAÇÃO

As atividades descritas nos 19 protocolos do ANEXO I foram classificadas de acordo com as seguintes categorias de análise:

1. da natureza da atividade
 - a) funcionalidade (escolar ou social)
2. da qualidade da instrução
 - a) clareza (clara ou confusa)
3. da qualidade da intervenção do prof. durante a atividade
 - a) afetividade (afetuosa, burocrática ou ríspida)
 - b) coerência (coerente ou incoerente)
4. da qualidade de intervenção em relação ao erro
 - a) identificação (erro identificado ou não identificado)
 - b) elaboração cognitiva (questiona ou responde)
 - c) valorização do desempenho (valoriza, não valoriza ou desvaloriza)
 - d) abrangência (comentário geral, para o grupo ou individual)

As categorias utilizadas podem ser assim descritas:

1. Quanto à **NATUREZA DA ATIVIDADE** proposta pela professora, cada uma foi caracterizada, quanto à sua (a) **funcionalidade**, como atividade escolar ou de cunho mais social. Entende-se por atividade escolar aquela que é típica da escola e que dificilmente é observada em outros ambientes sociais, como, por exemplo, um exercício de separação de sílabas. As atividades de usos sociais são aquelas que ocorrem em outras instâncias, como em casa, no emprego... como ler um livro, escrever um bilhete, etc..

2. Quanto à QUALIDADE DA INSTRUÇÃO, optou-se por classificá-la quanto à sua (a) **clareza** - observada a partir de sua adequação como instrução: observou-se a reação dos alunos às explicações da profa., como por exemplo, se tinham muitas dúvidas ou se já começavam a realizar a atividade logo após o término da instrução; e também se a instrução os conduzia a errar ou não.

3. Quanto à QUALIDADE DA INTERVENÇÃO DA PROFESSORA DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE pelos alunos, optou-se por classificá-la quanto à (a) **afetividade** com que era desenvolvida a intervenção, para a qual se levou em consideração alguns elementos observados como o tom de voz da professora, sua postura corporal, e expressões..., resultando numa intervenção que pode ser afetuosa, ou mais ríspida, passando também por um meio termo que se pode chamar de "burocrática". Também considerou-se a (b) **coerência** entre o que foi pedido na instrução e o que foi cobrado posteriormente, pois novas cobranças podem ser decisivas para a ocorrência de um erro.

4. Quanto à QUALIDADE DA INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO AO ERRO, que é o objeto central dessa pesquisa, optou-se por classificá-la quanto à sua (a) **identificação**, que podia ou não ocorrer, pois o erro pode passar despercebido pelo aluno e também não ser identificado pelo professor. A partir de sua detecção, pretende-se verificar como a professora trabalhava com esse erro, criando ou não oportunidade para a almejada reflexão por parte do aluno - num momento de (b) **elaboração cognitiva** sobre aquela questão. Para classificar o tipo de intervenção cognitiva feita pela profa. sobre o erro do aluno, observou-se se ela forneceu a resposta correta ou lançou questões para que o aluno revisse seu desempenho.

Um outro item considerado foi a (c) **valorização** que a profa. fazia do trabalho desenvolvido pelo aluno, mesmo que incorreto, valorizando-o ou desvalorizando-o, principalmente através do discurso e de expressões corporais e faciais. Por fim, a (d) **abrangência** com que a professora fazia os comentários acerca desse erro, na classe; se para o aluno que errou, se para toda a sala ou se para o grupo onde ele estava inserido.

Isto posto, as atividades observadas na coleta de dados de sala de aula foram analisadas à luz dessas categorias descritas. Todas as atividades foram submetidas a cada um dos itens propostos, tendo seus resultados apresentados a seguir, de forma quantitativa e qualitativa. São 8 quadros acompanhados de uma maior caracterização das categorias, de uma análise das atividades contrapostas a elas e de sua importância em relação ao tema da pesquisa.

É necessário que se faça ainda um esclarecimento: considerou-se como atividade o conjunto de tarefas elaboradas pela professora, que exigiam uma mesma habilidade. Quando, por exemplo, a tarefa exigia que os alunos lessem um texto e fizessem um desenho, considerou-se como 2 atividades. Cada protocolo pode, então, conter mais de uma atividade, ligadas por um mesmo tema, o que justifica o seu agrupamento para efeito de registro e análise. Os protocolos que exemplificam esse caso estão devidamente sinalizados nos quadros colocados a seguir.

O QUADRO 01 apresenta o resultado da análise dos 19 protocolos que descrevem as atividades propostas pela professora durante a fase de observação, classificadas quanto à sua funcionalidade. Tomando como referência a vida dos alunos, considerou-se escolar, aquelas atividades com as quais ele geralmente se depara apenas na escola como, por exemplo, um exercício de separação de sílabas. A atividade foi considerada social quando pode ocorrer em outras instâncias sociais, como em casa, no emprego... como ler/ouvir um livro, escrever um bilhete, etc..

Observando os dados, nota-se que 10 deles foram considerados tipicamente escolares, 6 de cunho mais social e 3 deles apresentaram atividades que mesclam as duas características.

Um exemplo de protocolo que possui atividades escolares e sociais é o No. 4 (prot. No.4):

Num exercício de ligar colunas (tipicamente escolar), propôs-se tratar dos vários significados que

QUADRO 01

Classificação das atividades na categoria *Natureza da Atividade - Funcionalidade*, de acordo com as subcategorias *Escolar* e *Social*:

Subcategoria Protocolo	ESCOLAR	SOCIAL
No. 1	Pesquisa de palavras	
No. 2	Exercícios com sílabas	
No. 3*	Fazer desenho	Interpretação de texto/imagem
No. 4*	Exercício de ligar	Multiplicidade de significados
No. 5		Leitura de imagens
No. 6*	Aplicação de conceitos	Interpretação de imagens
No. 7	Interpretação de imagem	
No. 8	Cópia	
No. 9*	Interpretação de texto	
	Exercícios com sílabas	
No.10		Recontar um filme por escrito
No.11		Autopercepção e escrita
No.12	Ditado e "autocorreção"	
No.13	Reler/reescrever texto	
No.14		Ouvir leitura de um livro
No.15		Ouvir ler/contar um livro
No.16		Recontar filme por escrito
No.17*	Ler em voz alta	
	Interpretação oral de texto	
No.18*	Completar frases	
	Renomear objetos	
No.19	Escrever um diálogo	

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

as palavras podem ter, principalmente nas expressões populares (tipicamente social).

Essa atividade traz à tona uma questão fundamental para o completo domínio da escrita: saber que uma mesma palavra em diferentes contextos pode ter diferentes significados. No entanto, essas expressões ("sem pé nem cabeça"...) poderiam ter sido tratadas mais como um resgate histórico, pois a Língua Portuguesa recebe sempre muitas contribuições, novas gírias e expressões populares - e há muito não se ouvia a expressão "boca da noite"! Neste sentido, o caráter social dessa atividade teria sido maior se a professora tivesse partido das expressões utilizadas também pelas crianças, suas famílias e amigos.

Assim, para classificar as atividades, considerou-se tanto o conteúdo abordado quanto a forma como foi realizada essa atividade. Nesse contexto, é fácil entender porque há "interpretações de texto" colocadas numa e noutra subcategoria: há tipos de interpretação que só são realizadas na escola como, diante de uma gravura, perguntar quantos pássaros estão voando, qual a cor da vela do barco (prot. No.7) - situações em que o aluno apenas identifica elementos do texto ou da gravura e os transmite com absoluta fidelidade; outra modalidade de interpretação de texto é aquela que se realiza diariamente em sociedade, quando se lê e interpreta textos e imagens de forma mais subjetiva, reordenando e extrapolando as informações (prot. No. 3 e 6).

Dentre as atividades consideradas escolares, há aquelas que são mais ligadas a uma concepção de alfabetização mais tradicional: cópia, ditado, leitura em voz alta, separação de sílabas, "interpretação" de texto (copiando a resposta). Mas há também atividades escolares que aliam o domínio do código ao significado: interpretação oral do texto (que usa o texto como pretexto); pesquisa de palavras em revistas, jornais; autocorreção, na qual a palavra vem marcada e o autor identifica o que está errado; imaginação e escrita de um diálogo entre uma geladeira e um fogão; e a possibilidade de reler e reescrever um texto - atividades mais direcionadas para uma reflexão sobre a

escrita, como defendem os recentes estudos sobre alfabetização. É interessante, ainda, observar que a profa. fez uso da cartilha ALP em apenas uma das atividades (prot. No.7).

Dentre as atividades de caráter mais social está a leitura e interpretação de imagens, e até de cheiro (como quando a profa. abordava os sentidos e pediu que identificassem o cheiro da merenda - prot. No.6); recontar (mesmo que por escrito) um filme; ouvir (e pensar sobre) uma história lida, ou contada; autoperceber-se e escrever sobre si numa forma inusitada - um acróstico!!(prot. No.11).

As atividades consideradas, incluindo as escolares, apontam mais no sentido do letramento desses alunos do que na sua simples alfabetização - a maior parte das atividades vai além do domínio do código escrito, ampliando o envolvimento deles com a escrita e com outras formas de produção cultural.

O QUADRO 02 apresenta os resultados da análise das instruções dadas pela professora, durante as atividades descritas nos 19 protocolos, levando-se em consideração a clareza com que ela desempenhou essa função. A clareza foi julgada por intermédio da adequação do vocabulário empregado por ela e pelo desempenho do aluno no início/meio da atividade.

Uma instrução foi considerada clara quando refletiu objetivamente o que era esperado do aluno pela professora, utilizando-se termos apropriados, e era dada apenas uma vez, mesmo que mesclando dados orais e escritos. Por outro lado, foi considerada confusa a instrução que utilizou termos inadequados, contraditórios ou que, em alguma medida, não refletiram o que se esperava do aluno. Outro parâmetro para considerá-la confusa foi o fato dela ter gerado dúvidas nos alunos, levando a professora a repetí-la.

Dentre as instruções contidas nas atividades dos 19 protocolos, verificou-se que: 11 deles apresentam instruções confusas e 8 apresentam instruções claras.

Observando atentamente o QUADRO 02, algumas anotações chamam a atenção: 3 atividades tiveram suas instruções

QUADRO 02

Classificação das atividades na categoria *Qualidade da Instrução*
- *Clareza*, de acordo com as subcategorias *Clara* e *Confusa*:

Subcategoria Protocolo	Clara	Confusa
No. 1	Por inferência: a maioria	
	acerta na execução	
No. 2		Gera muitas dúvidas, é vaga
No. 3*	Usa termos apropriados,	
	misto de oral e escrita	
No. 4*		Exemplo conduz ao erro, eles
		fazem a esmo
No. 5	A resposta é superior	
	ao esperado	
No. 6*		Pedem p/ repetir a instrução
No. 7	Usa termos apropriados	
No. 8	Usa termos apropriados	
No. 9*		Instrui errado, revê, eles
		continuam pedindo repetição
No.10	Todos fazem, mesmo com	
	instrução apenas oral	
No.11		Muitos erram, talvez tenha
		faltado explicação
No.12		Muda de idéia, intercala com
		comentários, gera dúvida
No.13		Não fazem, falta indicação
No.14	Atividade de rotina	
No.15		Muda de idéia
No.16		Por inferência: instrui
		durante (final) o filme
No.17*		Falta explicação anterior,
		eles têm um mal desempenho
No.18*		Gera dúvidas, muitos fazem
		errado
No.19	Por inferência: termos	
	apropriados e explicações	

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

classificadas 'por inferência' (prot. No. 1, 16 e 19) porque presenciou-se apenas a correção (prot. No. 1), ou eram lições de casa (prot. No. 16 e 19), podendo ser avaliadas apenas no dia seguinte ao da observação. Nesses casos levou-se em consideração apenas uma questão: o fato da atividade ter sido concretizada com sucesso (prot. No. 1) ou a adequação do vocabulário utilizado pela professora e das explicações dadas por ela (prot. No. 16 e 19). No caso do prot. No. 16, a instrução foi julgada confusa porque foi dada (por escrito, na lousa, acompanhada de alguns comentários) enquanto os alunos ainda viam o filme - provavelmente muitos nem perceberam, já que o filme terminou alguns segundos antes de tocar o sinal.

O prot. No. 14 apresenta uma atividade rotineira, a leitura de um livro para a classe pela professora, e para esse tipo de atividades não era preciso dar instruções; quando ela dizia "eu vou ler um livro pra vocês...", eles já sabiam o que precisavam fazer, e os que não sabiam ganhavam olhares de advertência!!

Merecem especial destaque instruções que continham erro ou que pudessem induzir o aluno a errar:

No prot. No. 4, o exemplo dado para que os alunos entendessem como fazer o exercício de ligar três colunas (desenho, expressão e sentido da expressão) levou-os a errar, pois a profa. colocou na lousa, um diante do outro, ligando-os em linha reta. Já que ela não chamou a atenção da classe para o fato dessa correspondência ser uma casualidade (uma impropriedade, pois na folha de atividade o significado encontrava-se bem distante), era preciso deixar claro que era para ler e encontrar a resposta certa; como isso não foi feito, grande parte dos alunos ligou tudo com linhas retas, sem qualquer relação entre os termos e o desenho.

Durante a instrução para a atividade do prot. No. 9 a profa. confundiu-se ao explicar o que era para fazer na 'folhinha': começou dizendo que o exercício

era de ligar e depois reviu a instrução, dizendo que era para completar. Na folha não aparecia a palavra completar e, talvez, por isso os alunos perguntaram muitas vezes o que era para ser feito.

Grande parte das instruções consideradas confusas estava também incompleta (prot. No. 2, 4, 6, 9, 11, 15, 17 e 18). Os problemas eram quase sempre os mesmos: só quando alguns alunos já estavam terminando é que a instrução era completada; havia a omissão de partes da tarefa a desempenhar ou de outras possibilidades de execução da mesma; a parte escrita estava incompleta, necessitando de uma complementação verbal, que não vinha ou, se viesse, necessitaria da total atenção de todos os alunos - algo impossível no processo ensino/aprendizagem.

De um modo geral, as instruções consideradas confusas prejudicaram o bom desempenho do aluno porque os deixaram com dúvidas. Os protocolos descrevem quantas vezes os alunos perguntaram o que era para ser feito, transformando o que teria que ser uma mediação do professor para auxiliar o aluno na execução da atividade numa constante repetição da instrução - quando a mesma não foi clara e completa.

O QUADRO 03 apresenta os resultados da análise da intervenção feita pela professora durante a realização de toda a atividade, incluindo também a instrução dada, considerando-se as dimensões afetivas identificadas.

Tendo por base a observação das relações estabelecidas entre professora e alunos, considerou-se como 'burocrática' a intervenção rotineira da profa., que inclui instruir, chamar atenção, tirar dúvidas... numa entonação sem demonstrar aspectos emocionais relevantes, embora com alto volume de voz (era característica dela ir aumentando o volume para que eles prestassem atenção, mesmo não estando brava). A intervenção considerada ríspida foi assumida mediante comentários, expressões e tons carregados de impaciência, nervosismo, algum deboche, desconfiança, principalmente quando eram expressadas em relação a um único aluno. Por outro lado, a intervenção afetuosa estava

QUADRO 03

Classificação das atividades na categoria *Qualidade da Intervenção - Afetividade*, de acordo com as subcategorias *Afetuosa*, *Burocrática* e *Ríspida*:

Subcategoria Protocolo	Afetuosa	Burocrática	Ríspida
No. 1	X	X	
No. 2	X	X	X
No. 3*	X	X	
No. 4*		X	X
No. 5	X	X	
No. 6*	X	X	X
No. 7		X	
No. 8		X	X
No. 9*	X	X	X
No. 10	X	X	
No. 11	X	X	X
No. 12	X	X	X
No. 13		X	
No. 14	X	X	
No. 15	X	X	
No. 16	X	X	X
No. 17*	X	X	X
No. 18*	X	X	X
No. 19		X	

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

relacionada com bom humor, empolgação, valorização do aluno, elogio ou qualquer outra demonstração de afetividade.

Observando-se os dados, chega-se à conclusão que o tipo de intervenção burocrática está presente em todas as atividades descritas nos protocolos. No entanto, as três subcategorias não são mutuamente exclusivas, resultando no seguinte arranjo de possibilidades: em 8 dos 19 protocolos, as intervenções mesclaram momentos burocráticos, de afetuosidade, e de rispidez; em 6 deles as intervenções foram burocráticas e afetuosas; em 3 elas foram exclusivamente burocráticas; e, nos outros 2, apresentaram-se burocráticas e ríspidas.

Se as subcategorias forem consideradas separadamente, em 14 dos 19 protocolos ocorrem intervenções afetuosas, enquanto as ríspidas ocorrem em 10 protocolos. Esse dado pode parecer extremamente positivo, diante dos benefícios já comprovados da interrelação afetividade/cognição; no entanto, consultando os protocolos, percebe-se que as intervenções ríspidas repetem-se com mais frequência durante uma mesma atividade.

No prot. No. 6, por exemplo, a intervenção torna-se afetuosas quando ela pediu que eles adivinhassem o que estava sendo preparado na merenda; eles disseram, ela confirmou e voltou parabenizando-os.

Já a rispidez aparece, por duas vezes, na impaciência diante da conversa durante as explicações; no tom da voz quando perguntou para uma aluna se esta já tinha cortado e colado a figura; na bronca ao aluno que se manifestou pelo outro - que estava sem material e ficou quieto.

Representando momentos de maior afetuosidade, aparecem comentários sobre a solidariedade entre os alunos (prot. No. 2); elogios e empolgação dela com as atividades (prot. No. 3, 5 e 6); conversas sobre a vida deles (prot. No. 9 e 14); valorização de conhecimento e atitudes (prot. No. 15 e 18); e o respeito e a confiança no ritmo de um dos alunos, o mesmo, nos dois casos (prot. No. 1 e 12); entretanto, numa das atividades (prot. No. 12), a professora diminuiu sensivelmente a carga de tarefa para

este aluno, correndo o risco de não ser afetuosa e sim discriminadora e superprotetora - por que só ele, na classe, não conseguiria escrever dez vezes cada palavra errada no ditado?!

As intervenções ríspidas surgiram através da desvalorização de algo feito pelo aluno (prot. No. 4, 9, e 6), muitas vezes utilizando de ironia (prot. No. 8, 12, e 18) e, principalmente, por "broncas" motivadas por falta de atenção (prot. No. 2, 6, 9, 12, 16, 17 e 18) - que, na maior parte dos casos, correspondiam à falta ou dificuldade de entendimento.

No prot. No. 9, a professora, impaciente, disse para dois alunos: "de novo você veio me perguntar?" e "já expliquei duas vezes pra você!".

Nesse caso a questão refere-se ao fato de que não basta explicar uma vez para que alguém entenda e muito menos reexplicar da mesma forma - o problema pode estar na maneira de explicar.

Consultando os protocolos, outras questões pertinentes à forma de intervir durante a atividade merecem destaque: essas intervenções eram sempre para a classe como um todo ou para determinados alunos, apesar deles estarem frequentemente sentados em dupla; além disso, ocorreram com grande frequência, durante toda as atividades, pois a professora estava quase sempre andando por entre as carteiras ou recebendo os alunos em sua mesa - sem perder de vista o que o restante da sala estava fazendo.

Por tudo o que foi apontado desde o início dessa análise, parece claro que a qualidade da intervenção teve mais importância do que sua frequência de ocorrência. Esta é uma professora que intervém muito durante toda a atividade, mas é uma intervenção mais burocrática e muitas vezes ríspida. Nenhum dos casos observados de intervenção ríspida significou a mediação como um processo que procura auxiliar o desenvolvimento do aluno; contrariamente, todos causaram mal estar, cujos vestígios estavam estampados nos rostos deles. As poucas situações de intervenção afetuosa, no entanto, ocasionaram um maior envolvimento dos alunos com as atividades (prot. No. 5, 14, e 15); um exemplo disso (prot. No. 14), foi a participação de uma

aluna anteriormente muito dispersa, manifestando-se quando o tema era separação de casais!

O QUADRO 04 apresenta os resultados da classificação das intervenções da professora, durante a atividade, de acordo com a coerência dessa mediação, detectada na avaliação e nas atitudes dela em relação à instrução e às outras intervenções feitas anteriormente e durante a atividade.

A intervenção foi considerada coerente quando a professora exigiu dos alunos conhecimentos/atitudes previamente acordados e quando cumpriu os objetivos propostos. Por outro lado, a intervenção foi considerada incoerente quando a profa. exigiu mais, ou menos, do que foi combinado com os alunos e quando se distanciou dos objetivos propostos por ela.

Observando as intervenções ocorridas durante as atividades contidas nos 19 protocolos, obteve-se o seguinte resultado: em 13 deles ocorreram intervenções incoerentes, enquanto nos outros 6 as intervenções foram coerentes.

Grande parte das intervenções consideradas incoerentes está representada por uma cobrança de bom desempenho que, no entanto, foi precedida por uma instrução/intervenção deficiente (prot. No. 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 17, e 18).

Na atividade descrita no prot. No. 13, por exemplo, a profa. pediu que os alunos relessem e reescrevessem seus textos, mas como ela não fez qualquer tipo de marcação ou indicação verbal do que precisava ser feito, muitos alunos simplesmente depositaram o texto sobre suas carteiras e continuaram a fazer outras atividades; ou, na instrução de uma das atividades do prot. No. 18, a profa. não deixou claro quantos objetos queria que fossem recortados e "renomeados" pelos alunos mas, na hora da correção, exigiu 5.

A incoerência também está representada pelo descumprimento, por parte da profa., de algum acordo firmado com os alunos ou mesmo de alguma instrução/intervenção dada (prot.

QUADRO 04

Classificação das atividades na categoria *Qualidade da Intervenção - Coerência*, de acordo com as subcategorias Coerente e Incoerente:

Subcategoria Protocolo	Coerente	Incoerente
No. 1	Por inferência	
No. 2		Cobra o que não forneceu
No. 3*	Aceita tudo	
No. 4*		Seu exemplo os confunde
No. 5	Eles até a surpreendem	
No. 6*		Cobra mais de 1 resposta
No. 7		Não cobra instrução feita
No. 8	Quem não copia, não sai	
No. 9*		Muitos ficam perdidos
No.10		Interrompe a atividade
No.11		Cobra o que não forneceu
No.12		Abre exceções
No.13		Eles não refazem
No.14	Consegue fazê-los	
	pensar sobre si	
No.15		Preparação inútil
No.16		Não conta com atenção
No.17*		Cobra o que não forneceu
No.18*		Cobra além da instrução
No.19	Por inferência	

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

No. 7, 10, 12, e 15).

No início da atividade descrita no prot. No. 10 a profa. interveio, aconselhando os alunos que relesem seus textos para garantir começo, meio e fim; mas, quando ela estava determinando o início de outra atividade, ela disse para um aluno que já estava na hora de acabar a história, para que ele não ficasse atrasado.

Duas das intervenções foram consideradas coerentes por inferência: no prot. No. 1 aconteceu a correção tranquila de uma atividade feita anteriormente, e no prot. No. 19 a atividade era para casa, parecendo não haver maiores problemas na instrução e nas primeiras intervenções. Restam, portanto, apenas 4 conjuntos de intervenções coerentes para analisar:

O prot. No. 3 relata que a profa. praticamente não interferiu durante as atividades de leitura/ interpretação de texto e elaboração de desenho, aceitando e valorizando os trabalhos que viu, no final, pois era um exercício de criatividade. Na atividade descrita no prot. No. 5 a intenção da profa. era que os alunos participassem da interpretação de trechos de imagens, localizando o todo do qual faziam parte - os resultados superaram as expectativas!

Também ligada à leitura foi a intervenção descrita no prot. No. 14, na qual a profa. tinha a intenção de tratar de um assunto muito próximo e problemático para os alunos - a separação de casais, conseguindo que eles se envolvessem, pensando e até falando sobre o tema. É interessante perceber que as três atividades referidas até aqui são menos tradicionais, em se tratando de alfabetização.

Finalmente, o prot. No. 8 aborda a coerência nos procedimentos, já que o combinado era só deixar ir embora quem copiasse o texto da lousa; quem não terminou, não saiu, embora esse levantamento tenha sido meio arbitrário, pois ela não verificou todos os cadernos! Esse caso é contrário ao descrito no prot. No. 12, no qual abriu-se exceção para um aluno - todos

reescreveriam dez vezes a palavra errada, menos ele, que reescreveria só uma vez.

De um modo geral, as intervenções da profa. foram incoerentes com as instruções e intervenções feitas, anteriormente, por ela mesma.

O QUADRO 05 apresenta a classificação das intervenções da professora em situações de erro, explicitado por falas ou ações dela, de acordo com a categoria Identificação do Erro. Considerou-se como erro toda situação que represente inadequação do aluno aos padrões, linguísticos ou atitudinais, aceitos socialmente e/ou combinados com a professora.

Analisando a intervenção, o erro foi considerado identificado se a profa. localizasse-o especificamente para o aluno - onde errou e/ou o quê e porque errou. O erro não identificado foi aquele em que a professora fez menção, por ações ou falas, mas não o localizou, obrigando o aluno a rever toda a atividade ou parte dela.

Ao observar o QUADRO 05, chama atenção o fato de 6 linhas, referentes aos protocolos No. 3, 5, 10, 14, 15 e 16, estarem vazias; nessas atividades não foi detectado algum tipo de erro. Todos esses protocolos mostram a utilização de livros ou filmes no processo de aquisição da escrita.

Considerando-se que num mesmo protocolo pode haver erros identificados e não identificados, na análise dos 13 protocolos onde há erro, obteve-se o seguinte resultado: em 3 protocolos aparecem erros identificados e não identificados; em 8 deles apenas erros identificados e em 2 aparecem exclusivamente erros não identificados.

Muitos são os exemplos de erros identificados:

No prot. No. 1 a profa. separou uma resposta errada, dada por um dos alunos, perguntando para a classe se 'socorro' é ou não um exemplo de 'r' "intrometido" entre uma consoante e uma vogal - a classe disse que não e a profa. reexplicou a regra, dizendo porque socorro não estava certo.

QUADRO 05

Classificação das atividades na categoria *Intervenção sobre o Erro - Identificação*, de acordo com as subcategorias Identificado e Não Identificado:

Subcategoria Protocolo	Identificado	Não identificado
No. 1	Colocando em separado	
	Explicando teoria	
No. 2	Dá dica para resolução	Apenas reexplica
		Diz para olhar o começo
No. 3*	_____	_____
No. 4*		Reexplica na lousa
		Diz para refazer tudo
No. 5	_____	_____
No. 6*	Pergunta pelo restante	
No. 7	Dá respostas completas	
	Muda ortografia na lousa	
No. 8	Não acaba, não sai	
No. 9*	Faz comparar c/ o certo	
No.10	_____	_____
No.11		Faz pergunta inadequada
No.12	Apresenta o correto	Silaba a palavra
	Faz comparar c/ o certo	Pede que ele olhe direito
		Repete instrução p/classe
No.13	Apresenta o correto	Sem indicação dos erros
No.14	_____	_____
No.15	_____	_____
No.16	_____	_____
No.17*	Mostra o correto	
	Dá dica para resolução	
No.18*	Indica o problema	
	Dá dica para resolução	
No.19	Esclarece o uso correto	

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

No prot. No. 7, quando a atividade era interpretação por escrito de uma imagem, os alunos foram chamados à lousa e a profa. foi completando/alterando as respostas escritas por eles: toda frase iniciava-se sempre com letra maiúscula, três não era com z...

Aqui, no entanto, ocorreram duas questões importantes: no caso do 'z' essa identificação foi apenas visual, pois ela alterou a resposta sem falar nada - isso não foi prudente pois pôde passar despercebido pela classe e pelo próprio aluno que errou. Outra questão foi o erro da profa., porque na lousa não permaneceu o 'treiz' escrito pelo aluno e sim "treis" após correção feita por ela. Um outro episódio com erro da profa. (prot. No. 1) teve um desfecho melhor: ela ouviu Brahma e escreveu 'Brama' na lousa; antes do término da atividade, o aluno que havia trazido a palavra a corrigiu, dizendo que Brahma tinha 'h'; ela disse que não havia reparado e fez o conserto na lousa.

Quanto aos erros não identificados, pode-se destacar o prot. No. 12, por apresentar dois tipos diferentes dessa intervenção:

Num primeiro momento a profa., ao passar por entre as carteiras apontou o caderno de um dos alunos e disse "bi-bli-oteca"; com isso ela tentou sinalizar um erro, mas foram poucos os elementos para que ele pudesse consertá-lo.

Num outro momento, a profa. olhou e percebeu que um dos alunos estava apagando o que havia errado ao invés de escrever o correto no caderno - contrariando a sua instrução. Ela, nada amistosa, disse que iria repetir a instrução para a classe!

Casos análogos são descritos nos protocolos No. 2, 4, 11 e 13.

Em resumo, em suas intervenções em relação ao erro a profa. costumava identificá-los para o aluno ou para a classe, dependendo da situação.

O QUADRO 06 apresenta os resultados da análise das intervenções da profa. sobre os erros, de acordo com a natureza da Elaboração Cognitiva possibilitada ao aluno.

Considerou-se que uma intervenção questiona quando faz o aluno pensar sobre o erro, mesmo que minimamente; por outro lado, uma intervenção responde quando dá a solução pronta ou quase pronta, induzindo-o à resposta certa.

Neste caso, também é possível ocorrer o questionamento e a resposta a erros diferentes, num mesmo protocolo. Dessa forma, dos 13 protocolos que contêm erros, observou-se que em 4 deles essas duas subcategorias aparecem juntas; em 7 a professora responde ou dá indicação do certo; e em 2 outros protocolos ela questiona os alunos.

A maior parte das intervenções foi no sentido de responder aos alunos, diretamente:

No prot. No. 13, quando ela ouviu "não deu para caber" e falou que aquilo não existia, respondendo "não coube".

Esse procedimento repetiu-se em outros protocolos (No. 1, 4, 6, 7, 8, 12, 17 e 19). Também houve respostas de forma indireta:

No prot. No. 9, por exemplo, o aluno escreveu "rrosa" e a profa. disse que aquilo não existia, mostrando-lhe o correto, pedindo-lhe para comparar.

Entretanto, a intervenção parou neste ponto, fornecendo a resposta, sem posterior verificação pela profa.; outros protocolos (prot. No. 2 e 12) descrevem casos análogos.

Na subcategoria "questiona", também há que se fazer uma outra distinção: houve diferentes tipos de questionamento. O prot. No. 18 descreve uma intervenção sobre o erro que, provavelmente, faz com que os alunos pensem:

Os alunos recortavam, de revistas, objetos existentes em sua casa e tinham que rebatizá-los com um outro nome que rimasse com o do objeto, como a poltrona, que passou a ser "Vó Gordona". Ao invés de rimar as sílabas finais, eles aproveitavam as iniciais,

QUADRO 06

Classificação das atividades na categoria *Intervenção sobre o Erro - Elaboração Cognitiva*, de acordo com as subcategorias Questiona e Responde:

Subcategoria Protocolo	Questiona	Responde
No. 1		Reexplica a teoria
No. 2	Faz o aluno pensar	Reexplica para classe
		A classe responde
		Pergunta, já respondendo
No. 3*	_____	_____
No. 4*	Pede p/ refazer tudo	Explica sentido da frase
No. 5	_____	_____
No. 6*		Completam o que falta
No. 7		Completa a resposta
No. 8		Justifica permanência dele
No. 9*		Mostra a forma correta
		p/ que ele compare
No.10	_____	_____
No.11	Pede explicações, mas	
	não o instiga depois	
No.12	Pede que olhe bem	Apresenta a forma correta
		Reafirma a instrução
No.13	Pede p/ reescrever, mas	Apresenta a forma correta
	isso não ocorre	
No.14	_____	_____
No.15	_____	_____
No.16	_____	_____
No.17*		Mostra o correto
No.18*	Faz o aluno pensar	
	Faz procurar no texto	
No.19		Explica a teoria

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

e o quarto passava a ser "quartine". Ela interveio dizendo que era para rimar o finalzinho e que não era só para mudar uma letra do nome do objeto - era para rebatizá-lo com uma palavra usual.

Já no prot. No. 11, a intervenção questionou o aluno mas não acompanhou seu raciocínio: eles estavam fazendo o acróstico a partir de seus nomes, e quando a profa. corrigiu um deles, deparou-se com a palavra Nelson, originada do 'n' presente no nome do aluno. Ela perguntou: "o que significa isso?", "é o nome de alguém", ele respondeu. Ela rebateu: "o que tem a ver com você?", e ele arremata: "fui eu que escrevi!".

A intervenção parou por aí, com a profa. brava, prometendo chamar a mãe dele, perdendo-se uma ótima oportunidade de tratar a respeito de características pessoais.

Há ainda casos de questionamento bastante simples, como no prot. No. 12 e 2, onde ela perguntou se "talvez é junto ou separado", e pediu que o aluno revisse o início de uma frase porque ali havia algo errado; ou casos bastante vagos, quase um pseudo questionamento, como nos prot. No. 4 e 13, onde ela pediu que o texto fosse reescrito, o que não ocorreu, porque a intervenção não forneceu resposta certa nem instigou o suficiente a ponto de fazê-los reescrever (prot. No. 13).

De um modo geral a observação das práticas pedagógicas diante do erro revelam que essa profa. costuma dar respostas em suas intervenções e que, nos poucos momentos em que tenta questionar os alunos, nem sempre é bem sucedida.

O QUADRO 07 apresenta a análise do tratamento dado pela profa. ao desempenho do aluno e a todo o seu produto, no momento de detecção do erro. Esta é a categoria Valorização (do desempenho do aluno), construída por intermédio das falas e posicionamentos da profa. ao deparar-se com um erro. Se a profa. incentiva todo o trabalho feito, apesar da existência do erro, considerou-se como uma intervenção que valoriza o desempenho; se

QUADRO 07

Classificação das atividades na categoria *Intervenção sobre o Erro - Valorização do Desempenho*, de acordo com as subcategorias Valoriza, Não Valoriza e Desvaloriza:

Subcategoria Protocolo	Valoriza	Não Valoriza	Desvaloriza
No. 1		X	
No. 2	X	X	
No. 3*	—	—	—
No. 4*		X	
No. 5	—	—	—
No. 6*	X		
No. 7		X	
No. 8			X
No. 9*		X	
No. 10	—	—	—
No. 11			X
No. 12	X	X	X
No. 13		X	
No. 14	—	—	—
No. 15	—	—	—
No. 16	—	—	—
No. 17*		X	
No. 18*		X	
No. 19	X		

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

a profa. apenas dá indícios de que há algum erro, sem considerar o que foi feito anteriormente, a intervenção não valoriza o desempenho; e, por fim, se a profa. considera mais o erro do que todo o trabalho do aluno, utilizando-se, inclusive, de um discurso pouco amistoso (tom de voz, expressão facial), considerou-se que a intervenção desvaloriza o desempenho do aluno. Como em cada um dos protocolos pode haver a descrição de mais de um erro, é possível ter, para um mesmo protocolo, diferentes tipos de valorização do desempenho do aluno.

Observando os 13 protocolos em que há a descrição de erros, obteve-se o seguinte resultado: apenas 1 deles contém as três subcategorias; apenas 1 contém duas (valoriza e não valoriza); 7 são exclusivamente classificados pelas intervenções que não valorizam; 2 pelas intervenções que valorizam; e outros 2, pelas que desvalorizam o desempenho do aluno.

O procedimento mais recorrente é o que não valoriza o desempenho do aluno (prot. No. 1, 2, 4, 7, 9, 12, 13, 17 e 18), tratando do erro, sem considerar o que ele já fez. Essa intervenção pode processar-se de diferentes formas: a mais comum é a profa. sinalizar que houve um erro e não comentar nada além disso, nem demonstrar alteração na voz ou expressão (prot. No. 2, 4, 12, e 17).

O prot. No. 17 mostra este tipo de situação: a profa. estava pedindo que os alunos lessem, em voz alta, um texto dado por ela. Ia chamando um a um e todos estavam acompanhando a leitura, até que ela chamou uma aluna, considerada "conversadeira", a qual nem tinha idéia de onde eles haviam parado - a profa. disse-lhe apenas de onde continuar e nada além. Ainda no mesmo protocolo, ela interveio, não valorizando, mas externalizando que não gostou do resultado das leituras, dando dicas de treinamento em casa, sendo que ela mesma leu para eles.

A 'não valorização' com comentários sobre o erro também aparece nos prot. No. 1, 7, 9, 12, 13 e 18.

Dentre as intervenções que valorizam o desempenho do aluno (prot. No. 2, 6, 12 e 19), aparecem aquelas em que ela considera e faz referência verbal ao trabalho já realizado pelo aluno: dizendo "a partir daqui está certo, mas esse começo você vai olhar outra vez" (prot. No. 2); dizendo que o aluno acertou o sentido utilizado na ação mas que além daqueles há outros - "sempre usamos mais de um sentido" (prot. No. 6); quando um dos alunos erra a palavra que foi ditada e agora será escrita na lousa por ela, que diz pra ele olhar direito - ele olha e confirma a palavra certa (prot. No. 12); e, finalmente, quando o tema é escrever um diálogo, um aluno fala do "balãozinho" (que, por sinal, está desenhado na folha) e ela concorda mas lembra-os que só é usado em história em quadrinhos (prot. No. 19).

A desvalorização do desempenho do aluno é verificada em apenas 3 protocolos (prot. No. 8, 11 e 12) e, nos três casos, o aluno alvo é quase sempre o mesmo.

O prot. No. 8 descreve uma situação em que a profa. havia dito que quem não terminasse de copiar o texto da lousa não sairia - o aluno em questão não terminou e a profa. impediu sua saída, irritada, porque ele não a estava obedecendo, mandando um outro aluno chamar a diretora. Não se sabe como terminou o episódio, mas o "clima" instalado ficou péssimo.

O prot. No. 11 descreve o erro de um aluno ao fazer um acróstico e a profa. considerando a explicação que ele deu para o seu erro como falta de respeito ou outro tipo de comportamento inadequado, o que justificaria chamar a mãe dele.

Por fim, no prot. No. 12 ocorrem duas situações de desvalorização: uma delas ainda com o mesmo aluno - logo depois dele falar "frecha" e ela responder que isso não existe e o correto é flecha, ela se irritou com o fato dele virar para conversar com o colega que estava atrás dele e prometeu retirar-lhe a folha do ditado. Ainda no mesmo protocolo, a profa. ficou irritada quando viu um aluno (outro) apagando o

erro ao invés de escrever o correto e repetiu, brava, para a classe, a instrução dada anteriormente.

São poucos os casos de desvalorização e, nem bem caracterizados, pois, com exceção do último episódio relatado, todos confundem-se com comportamentos julgados inadequados pela profa. - o erro é só um pretexto para advertir o aluno. Em resumo, a intervenção mais comum é mesmo no sentido de não valorizar o desempenho do aluno.

Finalmente, o QUADRO 08 apresenta os resultados da análise da abrangência da intervenção da profa. sobre o erro dos alunos - se ela trata o erro individualmente ou com a classe.

A intervenção da profa. em relação ao erro, feita para toda a classe, não importando se na reexplicação da atividade ou se no comentário de um erro particular, tentando evitar que fosse repetido, foi considerada como geral. A intervenção individual é aquela em que a profa. dirige-se apenas ao aluno que errou, sem chamar a atenção da classe ou chamando. Ressalte-se que essas subcategorias podem coexistir num mesmo protocolo.

Observando os 13 protocolos que descrevem situações com erro explícito, obteve-se o seguinte resultado: 8 desses protocolos apresentam intervenções mistas de abrangência geral e particular; 1 deles apresenta intervenção exclusivamente geral; enquanto 4 apresentam intervenção exclusivamente individual.

Se a contagem for feita intracategoria, há 9 intervenções gerais contra 12 individuais. Essas intervenções individuais obedecem a dois padrões: são direcionadas só para o aluno (prot. No. 2, 9, 11, 12, 13 e 18) ou são direcionadas pra ele sob a atenção de toda a sala (prot. No. 1, 4, 6, 8, 12, 17, e 19). Já as intervenções gerais ocorrem quando a profa. quer explicar algo para todos (prot. No. 2, 4, 7, 12, 13, 17 e 19) ou quando ela quer que a classe auxilie na elaboração da resposta certa (prot. No. 1 e 6).

De um modo geral a profa. interveio mais individualmente sobre os erros, extrapolando a explicação para a classe quando julgou necessário. Observa-se também que a

QUADRO 08

Classificação das atividades na categoria *Intervenção sobre o Erro - Abrangência*, de acordo com as subcategorias Geral e Individual:

Subcategoria Protocolo	Geral	Individual
No. 1	X	X
No. 2	X	X
No. 3*	—	—
No. 4*	X	X
No. 5	—	—
No. 6*	X	X
No. 7	X	
No. 8		X
No. 9*		X
No.10	—	—
No.11		X
No.12	X	X
No.13	X	X
No.14	—	—
No.15	—	—
No.16	—	—
No.17*	X	X
No.18*		X
No.19	X	X

* Protocolos que contêm mais de uma atividade.

intervenção de caráter cognitivo não foi direcionada para as duplas.

DADOS DE ENTREVISTA

O ANEXO II apresenta trechos selecionados da entrevista com a professora; este item apresenta, então, uma síntese de sua formação, história profissional e de suas principais concepções.

SOBRE SUA FORMAÇÃO

A professora tem 33 anos, estado civil casada, mas vive separada do marido, com 4 filhos. Ela é mineira porém, com a mudança da família, foi criada em Campinas, tendo estudado sempre em colégios de freiras. Apenas na 4a. série, por ter sido reprovada, foi colocada num colégio do Estado, na área militar - Jd. Chapadão.

Com uma nova mudança da família, para Belém (PA), também estudou em colégio de padres, até a 7a. série, quando, por causa de uma doença no pulmão, voltou à Campinas. Foi matriculada numa escola leiga (Objetivo), e decidiu fazer magistério, no colégio "Ave Maria", sem nenhuma pretensão. O grande contato com hospitais a fez, então, mudar de opinião sobre a carreira a seguir: abandonou a idéia de fazer medicina e ingressou em Pedagogia, na PUC-Campinas, curso incompleto até hoje - pois cada vez que reingressava ficava grávida e trancava o curso.

SOBRE SUA RELAÇÃO COM O ERRO

A profa. contou que na 5a. série, quando morava em Belém, seu professor de português dizia que ela falava errado, por causa do sotaque diferente, paulista. Ela se defendia dizendo que não falava errado; mas ele tanto "pegou no pé" dela que ela passou a detestá-lo e à matéria também. Quase foi reprovada.

Uma outra lembrança acerca de erros passou-se numa escola montessoriana em Campinas, o Dom Barreto: ela conta que trabalhava sozinha com seu tapetinho e peçinhas de madeira, era

aula de matemática e jamais a profa. dizia que estava errado - dizia que havia uma outra forma de fazer.

DE SUA HISTÓRIA PROFISSIONAL & DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A profa. disse já ter trabalhado com pré-escola, nas escolas Educap e Evolução. Há 7 anos prestou o concurso da Prefeitura Municipal de Campinas, foi aprovada e se efetivou na unidade onde trabalhava até aquele momento - pela primeira vez estava em processo de remoção. Sua carga horária era de 32 h/aula, incluindo o horário de trabalho docente (TD). Para ela seu tempo na escola foi de muito aprendizado com o grupo de professores que, como ela, não se removiam.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Desde a época da faculdade, ela sempre fez muitos cursos, de método (Alfa, Montessori), de trabalhos manuais (sucata, pintura, dobradura). Na Prefeitura, participava do Grupo de Formação de professores (GF). Naquele ano havia participado de "Alfabetização Além das Letras" - encerrado antes do tempo por desistência da profa. responsável. Ela e uma outra profa. da unidade haviam desenvolvido e aplicado, na escola, um projeto idealizado no GF, com os avós dos alunos. Depois, super motivadas, enviaram-no para Brasília, concorrendo ao prêmio "Incentivo à Educação". Para ela o GF era uma excelente forma de reciclagem, um espaço onde se aprendia muitas coisas e trocava-se muitas idéias.

SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

Segundo a profa. o papel da escola era educar no sentido de mostrar a realidade para o aluno, ajudando-o a pensar sobre os problemas para que ele tivesse um posicionamento. Por outro lado, os pais tinham que educar, dando limites, mas como isso não estava ocorrendo, ficava muito difícil trabalhar na escola. A escola, então, procurava orientar os pais, com

conversas e textos, sobre o problema da mudança de papéis na família, sobre a desorientação e a desorganização das crianças.

SOBRE FRACASSO ESCOLAR

Para a profa., o fracasso ocorria quando a escola não conseguia atingir o aluno; não era, então, apenas o aluno que fracassava, a culpa era também do professor, da escola, dos pais - era culpa do sistema.

SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO NA ESCOLA

A profa. disse que na Prefeitura não havia muita evasão; disse que os alunos que não estavam indo pra frente iam para a FUMEC, supletivo, arrumavam um emprego. Os alunos que saíam, saíam porque mudavam de bairro - não tinha abandono.

Quanto à retenção, as profas. de 1a. à 4a. série costumavam decidir em conjunto, após analisarem atividades produzidas pelo aluno com dificuldades, se reteriam ou não o aluno. Muitas vezes o aprovavam e o prof. da série anterior continuava acompanhando seu desempenho - elas não costumavam empatar o aluno na série, principalmente quando ele era mais velho e já havia dado o máximo que poderia dar. Ela contou, ainda, o caso de dois alunos que no ano anterior ela havia pensado em reter na 4a. série, mas que foram aprovados e deslançaram na 5a. série. Indagando-se: já pensou se eles tivessem sido retidos?!

SOBRE O ERRO, SUA INTERVENÇÃO & A CLASSE

SUA INTERVENÇÃO

A profa. disse ser bastante complicada a relação com o erro na 1a. série. Ela não tinha um método específico, mas ia modificando a forma de trabalhar. Ela acreditava que os alunos estavam construindo sua escrita - processo de construção e descoberta - e era difícil falar que o aluno escreveu errado. Havia alunos que já chegavam escrevendo, mas escreviam errado,

havia outros que nem conheciam as letras; para ela, estavam todos na 'estaca zero'.

Ela tentava fazer que eles percebessem o seu próprio erro sem que ela precisasse falar que erraram, obtendo sucesso apenas com alguns alunos.

O ERRO E A INTERVENÇÃO

A profa. disse que no mês de novembro, 2/3 da classe já poderia ser considerada como sendo formada de bons alunos. Para exemplificar, ela citou o caso de um aluno, W, que até o meio do ano só escrevia com vogais, o que estava certo, considerando-se o estágio em que ele se encontrava. Ele escrevia 'batata' com 3 "A" e 'a batata' com 4. A profa. considerou, então, que sua escrita teve uma evolução muito significativa, pois naquele momento ele estava escrevendo palavras, apesar de apresentar erros, como palhaço com 's'. Ela intervinha porque tinha consciência que precisava mostrar o correto, dando a resposta ou abrindo uma revista, consultando, juntos, um dicionário...

Ela costumava conversar com os alunos sobre as dificuldades da língua portuguesa - eram muitas palavras, os sons eram parecidos - comentando que até ela, às vezes, ficava em dúvida. Voltou a falar do W, contando que naquele dia ele havia escrito 3 frases com palhaço, 1 vez certa e 2 erradas - assim ficava fácil, sem dizer que ele errou, ela mostrava as 3 formas e perguntava como se escrevia palhaço. Assim, segundo ela, o aluno percebia o erro e o corrigia. Durante a alfabetização o aluno aprendia melhor dessa forma, ao invés de ficar escrevendo 10-20 vezes uma palavra. Se o aluno escrevia muitas vezes uma palavra errada, ele fixaria o errado; por isso os professores geralmente usavam esse recurso para que os alunos fixassem a forma correta.

O LEITOR E O ESCRITOR

A profa. disse acreditar que as pessoas que liam muito, acabavam gravando a forma correta de grafar as palavras e não erravam muito.

Aproveitou e falou de uma dificuldade que seus alunos estavam apresentando: ao ler e escrever diálogos, eles não conseguiam diferenciar quando o personagem estava falando ou não; mas teriam até o final do ano para estruturar esses textos, pois, em português, só trabalhariam produção e interpretação de textos.

PROFESSORES DIFERENTES

A profa. mostrou-se preocupada com a possibilidade de, no próximo ano, seus alunos terem um professor que tratasse do erro de uma forma mais tradicional, perguntando-se sobre como ficaria a cabeça deles. Ela disse que a cada ano os alunos deparavam-se com diferentes formas de encarar a avaliação, o erro, o conteúdo... e achava que era difícil pra eles.

DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO & DA RETENÇÃO

A profa. ligou a questão do erro, na 1a. série, à falta de amadurecimento dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Eles aprendiam a ler muito mais rápido do que a escrever, não se concentravam, só queriam brincar, fazendo com que "errassem" (aspas citados por ela).

Contou um caso de um aluno, E, que lia muito bem, mas não conseguia acompanhar o ritmo da classe, que era um ritmo acelerado; ele não fazia nenhuma atividade por inteiro; brincava, prestava atenção ao que faziam os outros alunos. Segundo a profa. ele ainda não havia despertado para o processo de construção da escrita - mas gostava de ler. Ela terminou dizendo que já havia falado com os pais dele sobre o fato dele não estar amadurecido para um final de 1a. série, chegando a pensar em retê-lo - para que na 2a. série ele não se sentisse inferiorizado em relação à turma. Cita, como exemplo, J, repetente que sentia-se superior à atual turma. Disse que E não iria conseguir copiar nem resolver atividades em tempo e iria ficar chorando na classe. Não sabia ainda o que seria melhor para ele, disse que os pais concordaram com ela porque em casa o comportamento dele era o mesmo, mas a decisão seria tomada a partir do comportamento dele até o final do ano.

INCENTIVANDO O DESEMPENHO DO ALUNO

A profa. disse que infelizmente precisou distribuir 'tazos' para incentivar os alunos a fazerem a lição para casa. Naquele dia todos haviam feito de forma caprichada e ela já estava pensando em usar essa mesma estratégia com relação ao erro - para os que tivessem prestando mais atenção e se corrigindo. A profa. justificou essa atitude com a preocupação de incentivar os alunos na escola e, mesmo usando música, teatro, ela achou que os tazos eram mais eficientes naquele momento.

SOBRE A CLASSE & OS "REPETENTES"

Segundo a profa. a sua classe era muito heterogênea - cada aluno era um caso diferente e ela procurava saber, por exemplo, a história de vida de cada um dos alunos repetentes. Citou todos eles, dizendo serem alunos que faltavam muito, porque os pais não tinham compromisso com a educação dos filhos. Citou, ainda, uma aluna que já estava retida por faltas.

AS DUPLAS

A profa. justificou a organização da classe em duplas, dizendo que favorecia a aprendizagem conjunta. Ela geralmente colocava um aluno que escrevesse bem com outro que tivesse dificuldades, para que o segundo não ficasse muito preso ao professor, podendo receber o apoio do colega. Para lidar com o erro a profa. achava fundamental que os alunos trocassem atividades e comentários sobre os erros do outro - sem a interferência dela - porque ela acreditava que eles aprendiam mais com a interferência do colega. Quando percebeu que os alunos com mais facilidade estavam ficando 'injurados', começou fazer correção coletiva, onde todos se corrigiam. Ela também dizia que eles eram seus ajudantes, chamando-os mais na lousa e, conversando para que entedessem que o colega estava aprendendo, e que ele mesmo ainda estava aprendendo muitas coisas que, às vezes, o colega já sabia. Assim ela acreditava incentivar um movimento de troca entre os alunos.

O ESPAÇO PEDAGÓGICO

DA DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO

A profa. disse que, segundo o Projeto Pedagógico, a escola não avaliava o aluno por meio de provas marcadas antecipadamente, porque a avaliação seria realizada no dia-a-dia. No entanto, com as constantes remoções do corpo docente, os novos professores de 5a. à 8a. série não eram adeptos dessa filosofia, marcando provas. Ela achava que isso quebrava o processo de trabalho da escola, porque cada um acabava pensando e fazendo do seu jeito e a direção da escola e a orientadora pedagógica não tinham autoridade sobre o professor - que fazia na sala de aula o que quisesse fazer.

DA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO - INCLUINDO O ERRO

A profa. contou que nas reuniões de trabalho docente das profas. de 1a. à 4a. série elas planejavam temas, conteúdos e estratégias comuns. Haviam tentado fazer um planejamento de curso que não foi à frente por causa da saída da OP que havia iniciado o trabalho, por causa de um projeto sobre ensino de ciências e, às vezes, dos comunicados transmitidos pela direção - tudo isso truncava o tempo (3h/a), que ficava curto.

A postura do grupo de professores de 1a. à 3a. série em relação ao erro era parecida com a dela, mas a partir da 4a. série a postura era outra: por serem professoras substitutas, as profas. das 4as. séries achavam que se o aluno escrevia errado ele deveria ter sido retido na série anterior. Elas não viram o decorrer do processo pelo qual esses alunos passaram, mas estavam fazendo um julgamento momentâneo. A profa. disse, então, que era muito difícil trabalhar com professores que possuíam essa visão - atribuída ao fato delas serem diretoras do Estado aposentadas, oriundas de uma escola tradicional, que valorizava mais os professores... Contou também que a OP trazia textos para que lessem e discutissem, tentando fazê-las adotar a filosofia dessa escola. Mas chegou à conclusão que seria muito difícil

fazê-las mudar, principalmente porque elas sabiam estar ali apenas por um ano.

IV - DISCUSSÃO: COTEJANDO A PRÁTICA E O DISCURSO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

DA FORMAÇÃO, DA HISTÓRIA PROFISSIONAL & DA PRÁTICA

Tendo por base a síntese dos trechos da entrevista concedida pela professora, observa-se que se trata de uma profissional com boa formação básica. Ela havia estado engajada num processo de formação continuada, participando de um dos Grupos de Formação oferecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação) de Campinas, buscando direcioná-lo para sua prática pedagógica, na elaboração e aplicação de projetos na escola onde trabalhava.

Comparando-se os dados de observação de sua prática com as concepções por ela declaradas, realmente não se pode considerá-la como sendo uma típica alfabetizadora tradicional. Entretanto, por não ser adepta de um método específico de alfabetização, mas estar em busca do aperfeiçoamento de sua prática, muitas vezes realiza uma prática híbrida. Mescla resquícios de uma alfabetização ainda tradicional, desenvolvendo atividades como ditado de palavras e utilização de cartilha construtivista, com práticas baseadas nas novas concepções, como pesquisa em jornais e escrever bilhetes para o amigo oculto - atividades que correspondem a um uso social da escrita.

O QUADRO 01 apresenta uma análise da natureza das atividades propostas pela professora, as quais são, em sua maior parte, de cunho escolar, mas não tradicionais - ou seja, estão mais voltadas para o letramento do aluno do que para o simples domínio do código escrito; há, também, um considerável número de atividades que não são exclusivamente escolares, que podem ocorrer em outras instâncias sociais.

Mesmo tendo utilizado uma cartilha durante o ano letivo, esta nunca foi a única fonte de atividades; a referida cartilha aparece como base de uma pequena parcela das atividades realizadas durante o período de observação - em apenas 1 (prot. No. 7) dos 19 protocolos. Este ponto pode ser

considerado positivo, porque mesmo sendo uma "cartilha construtivista" - especificidade um tanto conflitante - toda cartilha é representante de uma forma de linguagem escrita que só existe na escola. Trazer para a sala de aula outros materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada (livros, filmes, música, revistas, jornais...) é, então, um bom exemplo de atividades de alfabetização voltada para a funcionalidade da escrita. A profa. justifica a presença desses materiais diferenciados como um incentivo ao aluno; isto acaba ocorrendo porque 'desartificializa' a escrita. Entretanto, sua preocupação com relação à motivação do aluno também pode ser atribuída à formação dela, voltada para a pré-escola - período no qual a aprendizagem está mais vinculada a momentos lúdicos.

A comparação entre a prática e o discurso sobre a prática, remete à questão colocada por SANTOS (1992, p.27) sobre as relações entre teoria e prática: há defasagens entre teoria e prática, entre pensamento e ação; o nível da ação é diferente do nível da consciência da ação. Neste caso, muitos dos materiais e das atividades utilizados para a alfabetização, na prática desta profa., diferenciam-se do modelo tradicional mas não chegam a estar consubstanciados teoricamente por novas concepções em alfabetização - uma vez que não foram declaradas.

DA SUA INTERVENÇÃO SOBRE O ERRO DO ALUNO

DO TRATAMENTO DADO AO ERRO DO ALUNO

Consultando os QUADROS 03 e 07, que tratam da afetividade nas intervenções da professora e da valorização do desempenho dos alunos, verificou-se que, em sua prática pedagógica, predominaram intervenções rotineiras em termos de afetividade - nem ríspidas nem afetuosas - que foram aqui denominadas 'burocráticas', e que também não valorizaram o desempenho dos seus alunos, quando da constatação de um erro.

Uma intervenção de qualidade precisa ser afetiva, no sentido de valorizar o aluno e preocupar-se com seu desenvolvimento;

"o vínculo afetivo, sentimental, entre o sujeito que investiga e o objeto investigado sabidamente dinamizam, facilitam e fortalecem o desencadeamento da reação cognitiva. No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa de um adulto que ensina, a calidez da vinculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito." (PINTO, 1997, p. 68).

Num ambiente afetivo, até o professor sente-se mais motivado, porque ele também se constitui, enquanto educador, nesta relação intersubjetiva. Situações de conflito e embate entre professor e aluno (prot. No. 8, 11 e 12) são extremamente desgastantes e têm outras consequências:

"geneticamente, foi a comunicação emocional a primeira a surgir; é ela, portanto, que garante a inserção no plano do convívio humano que é também o plano cultural e cognitivo. Em outras palavras: a emoção obscurece a razão (e a percepção do exterior) e induz ao erro." (PINTO, 1997, p. 69).

Trata-se, entretanto, de uma relação entre sujeitos. Se o conflito leva o aluno a errar, o professor também não está imune, mas seu erro é de outra ordem: é inadmissível que ocorram embates entre prof. e aluno em sala de aula - os protocolos No. 8, 12 e 18 apresentam situações muito conflitantes. Auto-crítica e auto-controle devem ser características essenciais de um bom professor, porque entre ele e o aluno precisa ser estabelecida uma relação de mediação e não de competição. Numa competição, o prof. é sempre o vencedor porque tem mais poder, mas também perde porque se desgasta, inclusive emocionalmente, prejudicando seu trabalho, alimentando uma certa animosidade em relação ao comportamento do aluno, e deste em relação ao prof.. Fecha-se o círculo: a animosidade pode deteriorar as experiências de aprendizagem e prejudicar o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Num momento em que a dimensão afetiva no processo cognitivo é reconhecida e reverenciada, o confronto entre a prática pedagógica, o discurso sobre a prática e a experiência pessoal relatada pela professora revela um descompasso entre essas três esferas: a preocupação com a dimensão emocional dos alunos restringe-se à vida deles em família, como no protocolo No. 14, onde trata de uma forma afetuosa e lúdica, os problemas surgidos durante as separações de casais; tal procedimento, no entanto, não foi observado nas atividades do processo de alfabetização - quando as intervenções perdem afetividade, tornando-se numericamente mais "burocráticas". Expressar afeto, numa relação educativa, nada mais é do que conhecer e respeitar o aluno - como ela fez, no prot. No. 1, ao confiar e aguardar pela resposta de um aluno com mais dificuldades.

A MEDIAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Segundo os dados da entrevista, a profa. evita dizer que o aluno errou, tentando fazê-lo perceber e consertar seu erro. Segundo os dados de observação, na maior parte das ocorrências, ela identifica o erro para o aluno (QUADRO 05) e fornece a resposta correta (QUADRO 06).

A profa. relata, ainda, uma passagem na qual pede que um aluno compare duas formas diferentes, escritas por ele, para uma mesma palavra. Ela não diz que ele errou e espera que ele perceba e corrija o erro. Muitas vezes o professor não quer apontar o erro, utilizando-se de eufemismos para indicar que há algo não desejado. Agindo assim, pode estar criando um outro problema: o aluno pode não perceber que errou, ou percebe mas não consegue, sozinho, identificá-lo. Identificar o erro para o aluno é localizá-lo especificamente, sendo, portanto, essencial para que ele possa compreender o seu desempenho e, assim, revê-lo, tomando um outro caminho, lançando mão de uma outra hipótese de solução para o seu problema. Por outro lado, limitar a intervenção, dizendo simplesmente que está errado ou utilizando eufemismos como 'não está bom'(prot. No. 4), é realizar uma

mediação de baixa qualidade, desperdiçando um tempo e um espaço que poderiam ser utilizados para a superação deste erro.

A grande questão, no entanto, encontra-se no passo seguinte: o que o professor faz com relação a esse erro percebido e identificado, ou não, para o aluno? Colocam-se duas possibilidades: dar a resposta pronta para o aluno ou questioná-lo a partir de sua resposta, para que o prof. possa entendê-la e ajudar o aluno em sua superação.

Os dados obtidos na observação da prática pedagógica da profa. originam duas importantes questões a serem discutidas: a primeira delas relaciona-se às diferentes formas de fornecer uma resposta. A resposta pode ser dada, utilizando-se a forma de comparação do que está errado com o que se considera certo (prot. No. 9); comparar pode ser uma importante atividade cognitiva. No entanto, esse tipo de intervenção pode configurar-se como um jogo de "descobrir" erros - o aluno até pode consertá-los, mas será através de cópia, sem muita elaboração a respeito. Ou seja, é apenas uma forma mascarada do ato de fornecer, verbalmente ou por escrito, a resposta correta.

A segunda questão que se coloca é que a intervenção que se propõe a questionar o erro do aluno, nem sempre será bem sucedida; talvez isto ocorra porque questionar não é o mesmo que perguntar simplesmente o que o aluno fez - é construir perguntas tendo por base o erro dele, ir seguindo seu raciocínio para poder auxiliá-lo, até o ponto em que ele possa prosseguir sozinho. Observaram-se, nas práticas da profa., questionamentos mais elaborados, porém inadequados àquela situação de erro, como no caso da elaboração do acróstico, quando ela pede ao aluno que estabeleça uma relação entre características dele e um dos nomes colocados em seu acróstico - o aluno faz a relação e ela não a considera, encerrando a mediação (prot. No. 11); há, também, outros questionamentos que, de tão simples - como a situação em que ela pergunta se "talvez" é palavra e se é para escrever junto ou separado, e o aluno volta para o lugar refazendo a pergunta para um colega (prot. No. 2) - não produzem o efeito

desejado. Ambos são pseudoquestionamentos, deixando a desejar como exemplos de boa mediação.

Para CAGLIARI, "a escola muitas vezes procura a causa do insucesso do aluno em lugares errados. Em vez de atribuir-lhe uma deficiência, por que não investiga melhor, antes, que tipo de reflexão a criança está fazendo quando comete seus erros?" (1996, p. 31).

No entanto, para que a mediação seja revestida desse cunho investigativo, é necessário que o professor tenha um bom nível de conhecimento do processo de desenvolvimento cognitivo e da apreensão da escrita. A deficiência, então, vai deslocando-se; antes de estar no aluno ou na escola, está também na formação deficitária do professor.

Não é simples e fácil fazer com que o aluno perceba e entenda o seu erro. No presente estudo, a análise das atividades ressalta a importância da identificação do erro e do questionamento do aluno sobre seu erro - principais atribuições da função mediadora do professor, função de que nem sempre o professor tem plena consciência. A profa. desta pesquisa assume que é necessário interferir quando observa um erro; coloca, entretanto, a questão entre o poder fazer com que o aluno perceba seu erro, consertando-o sozinho, ou ter que apresentar diretamente a resposta certa - a depender do aluno que errou.

As diferentes intervenções não dependem apenas da formação do professor, mas também de sua concepção de mediação. Durante a alfabetização, a mediação é o processo pelo qual um sujeito que tem um bom domínio da linguagem escrita auxilia um outro a dominá-la também. A detecção de um erro é, portanto, um sinal de que o sujeito que está sendo inserido no mundo da escrita precisa continuar sendo acompanhado até que ele consiga resolver o aspecto que gerou o erro, isto é, até que ele internalize a operação antes mediada pelo outro. Se o caminho de apreensão da escrita é mediado principalmente pelo professor, não há porque assumir que o aluno deve compreender e "consertar" seu erro sempre sozinho - como declara e espera a profa.. A

aprendizagem não é um processo exclusivamente solitário - o processo de internalização realizado pelo sujeito só acontece a partir da mediação entre ele e o sujeito que já aprendeu.

Neste caso, tanto na prática pedagógica quanto no discurso sobre sua prática, a profa. não deixou transparecer esta qualidade de mediação, limitando-se a dar respostas aos erros dos alunos ou a questioná-los muito superficialmente, praticamente sem identificar o que estava errado.

A MEDIAÇÃO ALUNO-ALUNO

Os alunos estiveram sentados em dupla durante todo o período de observação das atividades; tal prática foi justificada, na entrevista, por dois aspectos: a eficiência da mediação aluno-aluno (... "eles aprendem mais com a interferência do colega"...) e a geração de autonomia em relação à figura do professor (... "pra ele não ficar tão dependente do prof. em sala de aula.").

A mediação na alfabetização, como já abordado, dá-se entre um sujeito com maior autonomia diante da linguagem escrita e outro, com menor ou nenhuma autonomia. Logo, sob esse ponto de vista, a formação de duplas, que tenha por base este critério, pode ser bastante proveitosa. Isto, contudo, não libera o professor de seu papel de principal mediador - é ele quem mais domina o objeto a ser apreendido e deve ter o controle sobre as práticas pedagógicas que ali são desenvolvidas.

A questão do poder é outro ponto importante na formação das duplas: a dimensão emocional é fundamental no desenvolvimento cognitivo e, a depender da afetividade presente na intervenção do professor, ponto já abordado nesta pesquisa, a mediação aluno-aluno deve ser mais tranquila, gerando menos ansiedade e medo para o aluno que está com mais dificuldades, podendo facilitar sua aprendizagem.

Segundo sua concepção de trabalho em dupla, a profa. demonstrou uma preocupação louvável: possibilitar a ocorrência de uma relação de troca entre os alunos, na qual todos estivessem recebendo e dando ajuda aos seus colegas, simultaneamente.

Quando cada aluno tem uma função nessa relação, participando com sua habilidade específica, a mediação ganha muito em qualidade porque deixa de ser assistencialista, passando a mutualista - os dois sujeitos beneficiam-se da relação.

Entretanto, para que a relação de mediação seja bem sucedida, é preciso que o professor crie condições para que o auxílio mútuo ou mesmo unilateral aconteça. Durante as sessões de observação das práticas, constatou-se uma única explicitação de mediação unilateral por parte da profa., condicionada ao término do trabalho individual, para que, então, um dos alunos pudesse auxiliar o outro - o prot. No. 3 apresenta uma situação na qual um aluno com mais facilidade, após terminar a 2a. atividade, é liberado para ajudar o colega na execução da 1a. tarefa. Num outro momento em que o trabalho individual foi reafirmado, a mediação aluno-aluno deu-se à revelia da professora, sendo, entretanto, recebida até com certa afetuosidade - o prot. No. 2 descreve o momento em que ela pede que cada um faça a sua própria folha de exercícios e, logo a seguir, um colega auxilia o outro, acarretando sorrisos e comentários entre a profa. e o observador. De um modo geral, o grande número de atividades não proporcionou a mediação entre alunos mas, mesmo assim, eles burlaram essa estrutura de trabalho e, às vezes, conseguiram criar um espaço de mediação entre eles.

Criar o espaço e as condições para que aconteça a mediação aluno-aluno é função do professor; no entanto, todas as atividades presenciadas neste estudo foram individuais e as intervenções da profa. também; quando não, eram para a classe como um todo - dados apresentados e analisados no QUADRO 08, segundo os quais a abrangência da maior parte das intervenções da profa., nas situações de erros dos alunos, deu-se individualmente.

Em relação à mediação aluno-aluno, o confronto entre as concepções e as práticas da profa. aponta para um maior avanço das idéias, enquanto as práticas ainda não possibilitam esse tipo de mediação - apesar da condição básica ter sido satisfeita - os alunos estavam em dupla. Constata-se, portanto, que o simples

contato entre sujeitos não possibilita a relação da mediação - uma vez que a mesma é uma relação intersubjetiva, que precisa da aceitação dos sujeitos envolvidos. Assim, o professor precisa criar outras condições, atividades em dupla ou grupo, por exemplo, onde as regras sejam voltadas para a troca, para que, dessa forma, a troca possa acontecer.

VOLTANDO A QUESTÃO DA VALORIZAÇÃO DO DESEMPENHO

Considerando-se os dados de entrevista, observa-se que a profa. parece colocar num mesmo patamar cognitivo os alunos que já escrevem, mesmo apresentando erros, e os que nem conhecem as letras. Esta colocação pode representar uma simples força de expressão ou pode refletir uma não valorização do desempenho e do conhecimento dos alunos que ainda não dominam a escrita. Neste segundo caso, seria uma ratificação dos resultados obtidos a partir da análise dos dados de observação em relação à subcategoria Valorização do Desempenho (QUADRO 07), que apontam para uma prática pedagógica que, após a detecção de um erro, não valoriza o desempenho do aluno.

Entretanto, noutro trecho da entrevista, ao falar a respeito do desempenho de um dos alunos, a profa. recupera a sua trajetória ao longo do processo de apreensão da escrita, considerando-a como altamente evolutiva. Neste mesmo trecho, ela parece identificar e valorizar as hipóteses do aluno, valorizando seu desempenho no processo de alfabetização.

Valorizar o desempenho apresentado pelo aluno, mesmo que tenha resultado num erro, incentiva-o a continuar produzindo. Não se deve aceitar tudo o que for produzido como sendo certo, como dizem alguns professores ao referirem-se às novas concepções e práticas de alfabetização; trata-se de não desconsiderar toda a produção em função de um erro.

Esta valorização exprime-se de diferentes formas: através do entendimento e da contextualização do erro, quando o estágio de alfabetização já está mais adiantado; ou através do resgate e do questionamento das hipóteses utilizadas pelo aluno no início da alfabetização, quando é cedo para falar em erro,

mas já sente-se os efeitos benéficos do processo de mediação. O aluno realiza uma série de elaborações mentais para chegar a uma resposta, mesmo que errada, sendo que essas idéias têm que ser resgatadas e não expurgadas, uma vez que elas são a base do processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento cognitivo do aluno. Por outro lado, retomando a questão afetiva, a constante não valorização ou desvalorização do desempenho do sujeito, pode gerar insegurança, tendendo a tolher sua criatividade e autonomia.

A valorização do desempenho do aluno é, então, um ponto de conflito, no âmbito das idéias a respeito da prática pedagógica e, também, em relação à própria prática desta profa.: suas idéias alternam valorização e não valorização do desempenho dos alunos, enquanto, em sua prática, predominam momentos de não valorização.

RETOMANDO O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL/COGNITIVO

A profa. afirma que um grande problema existente na 1a. série é a falta de "amadurecimento" dos alunos, impedindo-os, muitas vezes, de irem para a 2a. série. Entende-se por "amadurecimento", tanto o desenvolvimento emocional quanto o cognitivo.

Segundo VYGOTSKI (1994), o aprendizado gera desenvolvimento; logo, não há como esperar que a criança em idade escolar "amadureça" para poder aprender ler e escrever ou para se relacionar com mais responsabilidade. O sujeito vai sendo inserido numa cultura letrada e escolarizada, vai aprendendo e constituindo sua autonomia em relação aos seus mediadores, isto é, vai desenvolvendo-se. A partir desta concepção de desenvolvimento, não há falta de "amadurecimento" que justifique a retenção de um aluno que saiba ler, mas não goste de escrever e nem acompanhe o "ritmo" da classe - como expôs a profa..

Falta à profa. em questão, e aos professores de um modo geral, assumirem-se como mediadores, por excelência, desse desenvolvimento, conscientes do seu papel e da melhor forma de desempenhá-lo.

V - À GUIZA DE CONCLUSÃO

Este é um estudo de caso que pretendeu desvendar um pouco das complexas relações que se estabelecem numa sala de aula, sobretudo em torno do erro. Valendo-se de um corte na realidade de uma primeira série, feito a partir de uma pequena parcela de observações de uma prática pedagógica e da coleta das concepções norteadoras dessa prática, é possível que sejam elaboradas algumas considerações.

O surgimento do erro não é uma etapa obrigatória numa relação de ensino/aprendizagem. Em 6 dos 19 conjuntos de atividades (protocolos) o erro não surgiu ou não foi explicitado. Esses dados encerram uma série de características que se repetem: esses 6 protocolos utilizaram livros e filmes como material base para as atividades de alfabetização; essas atividades eram simples e correspondiam ao uso social da escrita. Grande parte delas contou, ainda, com uma instrução clara e, na hora da avaliação do desempenho final ou parcial do aluno, essa avaliação foi compatível e coerente com as instruções e intervenções feitas anteriormente pelo professor. A intervenção coerente é, então, fundamental na tentativa de evitar o erro: precisa ser estendida para as atividades de caráter escolar, começando com uma instrução clara, completa, que dependa do tempo que se tem disponível e da adequação de sua formulação, procurando utilizar dados escritos e orais, complementares entre si. A clareza, durante a instrução, além de contribuir para evitar o erro do aluno, ainda contribui para que a intervenção do professor não se torne ríspida, irritadiça, ao ter que repetir a instrução inúmeras vezes - como demonstraram os resultados das análises a respeito da clareza da instrução (QUADRO 02) e da afetividade presente na intervenção do professor (QUADRO 03). Em resumo, muitas vezes, o tipo de intervenção do professor pode evitar o surgimento do erro e de outros conflitos.

Se, contudo, o erro ocorrer independentemente da intervenção do professor, como proceder diante dele para auxiliar

o aluno em sua superação? É novamente na qualidade da mediação que está a chave para o problema: o professor precisa identificar o erro para o aluno, com precisão; evitar intervir dando a resposta certa, de modo que o aluno pense a respeito de sua produção, tendo o professor como um interlocutor; e, principalmente, o professor não necessita valorizar o erro do aluno, e sim valorizar o desempenho do aluno durante toda a atividade, mesmo que ela tenha desembocado num erro. Não se pode invalidar todo um trabalho porque seu resultado parcial foi insatisfatório; cabe ao professor resgatar o percurso e auxiliar na reorientação do caminho, pois a escola continua trabalhando com a veiculação do que é socialmente considerado correto sem, para isso, precisar promover uma anulação do sujeito aprendiz.

Assim como, para o aluno é difícil entender o seu erro, também não basta colocar dois alunos juntos para que uma relação de mutualismo seja instalada - principalmente porque se está considerando uma sala de aula, onde há regras (explícitas ou não) de trabalho. A relação de mediação aluno-aluno também é fundamental no processo educativo e deve ser promovida. Não há espontaneísmo em educação. É preciso planejar estratégias de ação em ambos os casos: se a meta for que os alunos entendam e superem seus erros, ou se for que eles se auxiliem. Práticas individualistas, frequentes em nossa sociedade, não permitem trocas de experiências e, neste sentido, as salas de aula não são uma exceção!

Talvez o professor, lendo estas considerações, esteja saturado de tantas velhas "novas" incumbências, pois esta pesquisa não traz grandes novidade. Mas, como apontou a profa., investir no trabalho em duplas ou em grupo quebra as amarras da relação professor-aluno, inserindo oficialmente um outro sujeito - um outro aluno. Possibilitar que o aluno pense sobre seu desempenho e sobre seu erro também gera uma certa independência em relação ao professor; tal independência é desejada, já que o processo de mediação só visa à interdependência dos sujeitos até certo ponto - o ponto em que o sujeito aprendiz alcança o desenvolvimento real. Mas esta descentração de tarefas e,

aparentemente, de poder é feita sob o controle do próprio professor, que é quem gere a sala de aula e as práticas que nela se desenvolvem.

Há muito o que fazer... O professor não é, sozinho, o cerne da questão. Esta não assunção do seu papel de mediador (de qualidade) do processo de desenvolvimento do aluno pode ser reflexo de uma formação básica insuficiente e, principalmente, da falta de espaço de reflexão pedagógica nas escolas, sobretudo nas escolas públicas. Pode soar estranho questionar, mas quem está, analogamente ao processo de desenvolvimento do aluno, mediando o desenvolvimento do professor? Ou pode-se dizer que todo professor já conquistou sua autonomia, tendo capacidade, inclusive, de refletir sobre sua própria prática e transformá-la? Longe disso, os espaços destinados institucionalmente à reflexão das práticas pedagógicas precisam fazer uso da mediação de qualidade, na relação orientador/professor e, principalmente, na relação professor/professor - porque todos aprendem melhor com seus pares, numa relação mais amistosa, como acredita o sujeito desta pesquisa.

A BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, L.C. (1996). ALFABETIZAÇÃO & LINGUÍSTICA. Ed. Scipione, 9a. ed., São Paulo.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986). PSICOGENESE DA LÍNGUA ESCRITA. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre.
- FRANCHI, E. (1986). E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS... A redação na escola. Ed. Martins Fontes, 3a. ed., São Paulo.
- FRANCHI, E. (1987). DA ORALIDADE A ESCRITA: Articulando aspectos sociais, linguísticos e psicológicos ao processo pedagógico da alfabetização. Campinas, FE-UNICAMP, tese de doutorado.
- La TAILLE, Y. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. in: AQUINO, J.G. ERRO E FRACASSO NA ESCOLA - Alternativas teóricas e Práticas. Ed. Summus, São Paulo.
- LEITE, S.A.S. (1992). Alfabetização - repensando uma prática. LEITURA: TEORIA & PRÁTICA. No. 19, junho, Campinas, pp. 21-27.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo.
- LURIA, A.R. (1988). O Desenvolvimento da Escrita na criança. in: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. Edusp/Icone, São Paulo.
- OLIVEIRA, M. K. de (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. in: AQUINO, J.G. ERRO E FRACASSO NA ESCOLA - Alternativas teóricas e Práticas. Ed. Summus, São Paulo.
- PINTO, H.D. de S. (1997). As fontes do Erro. in: AQUINO, J.G. ERRO E FRACASSO NA ESCOLA - Alternativas teóricas e práticas. Ed. Summus, São Paulo.
- ROMANO, E.P. (1994). O ERRO E A CORREÇÃO NUMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA-INTERACIONISTA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM. Campinas, FE-UNICAMP, dissertação de mestrado.
- SANTOS, J.O. (1992). PEDAGOGIA DOS CONFLITOS SOCIAIS. Papirus ed., Campinas.
- VYGOTSKY, L.S. (1994). FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. Ed. Martins Fontes, 5a.ed., São Paulo.

ZORZI, J.L. (1997). A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO NAS 4 PRIMEIRAS SÉRIES DO 1o. GRAU. Campinas, FE-UNICAMP, tese de doutorado.

ANEXO I**PROTOCOLOS DA FASE DE OBSERVAÇÃO**

PROTOCOLO No. 01 - dia 30/09 - 26 alunos - horário - 7:10h

NOME: *Intrometidas*

DESCRIÇÃO

A instrução para esta atividade de pesquisa, em casa, foi dada na aula do dia anterior, portanto não a presenciei mas pude inferi-la: procurar, recortar e colar no caderno palavras que possuíssem a letra "r" entre uma consoante e uma vogal.

No início da aula ela deve (porque entrei, a pedido dela, uns 10 minutos depois, trazendo as folhas mimeografadas pela professora volante) ter pedido que abrissem os cadernos com a pesquisa feita e olhou grande parte deles. Uma das alunas disse que não fez porque não havia jornal ou revista em sua casa - a professora não disse nada ou o fez tão baixo que não pude entender de onde estava.

Foi à lousa e pediu que cada um dos alunos chamados fosse lendo suas palavras. Pedia rapidez na leitura das palavras e quando uma aluna se atrapalhou ela disse que voltaria a ela, mas esqueceu. Não chamou todos, mas o resultado foi sendo escrito, por ela, na lousa: *secretaria, África, Petrópolis, sempre, Brama, trilha, branco, Adriana, dragão, compra, tronco, Bradesco, Lubrax* (que ela foi ao caderno do aluno para ver como escrevia). A cada palavra ela perguntava o significado para o autor do trabalho e frisava a importância de conhecer o significado das palavras para poder utilizá-las; se outros queriam falar ela pedia que sempre levantassem as mãos. Os alunos que não fizeram copiaram as palavras.

Entre as palavras ditas pelos alunos, um deles (E) leu '*socorro*' e ela colocou fora da lista, perguntando para a sala se era ou não uma intrometida - não era, ela diz isso a ele e reexplica a 'teoria'. Já no finalzinho dessa parte da atividade, um dos alunos diz à professora que Brahma tem 'h' e ela diz que não havia reparado, consertando na lousa.

Uma outra atividade feita a seguir foi perguntar oralmente para alguns alunos quantas sílabas tinham algumas daquelas palavras; aparentemente todos respondiam rápido e tranquilamente... até que ela perguntou ao L e ele manteve o silêncio, ouviu-se algo como "ele não sabe"... e a professora disse que ele respondesse porque ele sabia sim. E ele respondeu, mesmo tendo demorado mais do que os outros.

COMENTARIOS

Nessa primeira aula senti a professora muito intranquila, talvez por não saber como seria a minha presença ali: pediu que eu entrasse depois, comentou que a classe ficaria inquieta, que ela nunca aceitava estagiárias, que era dura com eles... Vejamos no que isto vai dar!!! (Digo eu, aqui!)

A intervenção dela sobre o erro de um dos alunos, o que escreveu 'socorro' quando ela pedia um exemplo de 'intrometida', pareceu não ter nenhum problema; sem qualquer constrangimento, ela pediu que a classe julgasse a adequação ou não, aproveitando para reexplicar o caso para todos. Interessante é que depois, ela comentou, só comigo, não ter paciência com esse aluno, por causa de seu comportamento - mas isso não transpareceu por um só momento nessa atividade, e mesmo ele reagiu bem à intervenção dela.

Sobre o início da atividade temos poucos elementos: podem ter trabalhado pouco o tema (mas todos os outros pareciam saber bem do que falavam), ele pode não ter prestado atenção ou testado alguma outra hipótese (do tipo há um 'r' intrometido entre o primeiro 'r' e o 'o' do 'rro' - o que só saberíamos conversando com ele).

PROTOCOLO No. 02 - 30/09 - 26 alunos - horário - 7:50h (aprox.)

NOME: *Cobras e Zebras*

DESCRIÇÃO

A professora distribui uma folha com três atividades para cada aluno. Vai para a lousa e explica mais detalhadamente a segunda delas: escreve em letra de forma "OMEUBANCOEÓBRADESCO", pede que leiam, e que separem as palavras, passando um traço entre elas e, na linha de baixo, escrevam a frase com letra de mão. (Me parece uma instrução tão rápida que eu mesma não lembrava, na aula, desse detalhe (letra de mão); só o relembrei ao ler minhas anotações). Enquanto ela explica, um dos alunos lá da frente diz que é a atividade mais fácil do mundo. Será?

Eles "dispersam" um pouco (olhando para o lado, conversando com o colega) e ela pede que observem a lousa para que ela possa explicar. Explica e frisa que é para fazerem sozinhos e quando terminarem é para levantar a mão que ela irá ver. Realmente a maior parte deles trabalha independentemente, apesar de estarem sentados em dupla. Apenas alguns viram-se e conversam com os amigos. Um deles levanta-se e vai falar com ela sobre a atividade, outro (do próprio lugar) pergunta o que deve fazer - ela explica, mas diz que já havia feito isto e que ele não prestara atenção. A professora costuma exigir silêncio, explica uma vez, no máximo duas, e diz que eles também têm que ler o que o exercício pede (mas esta folha de atividade não é autoexplicativa! Tendo enunciados do tipo: "O que diz o texto?"; "Separe as palavras de cada frase"; e finalmente a mais clara, "Leia e escreva a mensagem" - assim, o aluno tem mesmo que prestar atenção à explicação dela; é a única possibilidade, em alguns casos, de saber o que é para fazer).

Ela se levanta e passa pelas fileiras para ver como estão se saindo. Resolve voltar para a lousa e reexplicar o que é para ser feito; passa por mim e diz que a atividade, para eles, foi mais difícil do que ela pensara (nesse caminhar por entre as fileiras deve ter deparado com atividades em branco ou com coisas que não pediu!).

Volta a andar, passa pela carteira do L, vê que ele não está fazendo e pergunta se ele não entendeu. Ele fica em silêncio e ela diz que se ele não disser (não assumir, na verdade) que não entendeu ela não pode saber e não pode reexplicar. Ela espera, perguntando, e acho que ele balbucia ou só acena com a cabeça (eu estava longe, no fundo da sala), confirmando que não havia entendido (como se fosse necessário!!). Aí ela explicou só pra ele, nada diferente das outras explicações e logo depois se vai.

A atividade continua, ela senta-se na sua mesa e eles vão chegando; ela levanta e os relembra que o combinado é que ela vá à mesinha deles, não vice-versa, e nem que eles andem atrás dela. Ela recomeça a andar, pára próxima de um aluno, pega o caderno, lê as frases e vai perguntando onde acaba uma palavra e começa outra... o aluno vai lendo e fazendo (é o 2o. exercício). Ela observa a sala como um todo (e vê que uns estão ajudando os outros); pergunta se era pra fazer em grupo, pede para que façam sozinhos. Logo em seguida vemos um vizinho ajudando o outro. Nesse momento, trocamos (eu e ela) olhares cúmplices e ela comenta, lá da frente, mas para mim, que não tem jeito e ele (o aluno) sempre ajuda o outro.

Continua andando e pede que pintem a zebra antes de entregar a folha; para os que terminaram ela já vai dando outra atividade (a do menino maluquinho). Mas continua corrigindo essa: "a partir daqui está certo, mas esse começo você vai olhar outra vez" - diz quando passa pela carteira de um dos alunos.

No terceiro exercício as sílabas estão todas juntas... aliás ela não deu uma instrução inicial específica para esse exercício, contando (imagino eu!) com a leitura e o (grande) entendimento deles. Enquanto anda por entre eles pergunta se "uma" é junto ou separado? (Um coro responde que é junto) Então é preciso juntar para escrever a palavra. Primeiro diz isso para esse aluno e depois para toda classe. A questão é que nesse momento alguns já terminaram. Ela vai para a mesa dela, eles levam a folha e ela corrige (em vermelho) imediatamente - sem

muitos detalhes, rápido - com tipos de frase e intervenção já registradas.

Durante a próxima atividade, muitos alunos ainda ficaram fazendo essa e resolvi trazer prá cá as ocorrências. Um aluno vai até ela com a folha e ela lê: "tal vez é palavra? é junto ou separado?". Não consigo ouvir o que ele fala. Ele vai para o seu lugar e continua perguntando se é junto ou separado. (Ou seja, essa sua intervenção não o ajudou a resolver sua dúvida. São muitos alunos, eu sei, mas acho tudo tão rápido!!)

Outro aluno vai até ela com essa 1a. folha e ela diz: "Namoradeira - cadê o ná? Tá tudo junto?" Ele volta para a carteira (e não sei no que possa ter ajudado; um grande problema é que essa folha não tem uma boa qualidade de tipografia e impressão - é mimeografada. Eles estão fazendo milagre!).

COMENTARIOS

Ela havia comentado comigo que esse tipo de exercício era para resolver os velhos problemas de "juntura" e de hipersegmentação das palavras, que muitos alunos têm; no entanto, tanto a pouca e rápida instrução dada, aliada à má qualidade de impressão só podem agravar o problema, porque certamente apenas os alunos com mais facilidade conseguiram fazer adequadamente a atividade no tempo planejado por ela. Essa questão de tempo também me preocupa - eu entendo quando não quer deixá-los parados, mas trazer livros para leitura e outras coisas do tipo é mais eficiente e até prazeroso do que correr muito - o grande problema é que alguns alunos vão ficando pra trás e colecionando insucessos.

Aconteceu algo mais de interessante: num dos momentos em que ela saiu da sala, ela pensou (imagino eu!) que eu fosse ficar absolutamente atenta a tudo que eles faziam e, quando voltou me perguntou sobre a atividade de uma aluna, se ela mesma havia feito; eu não sabia, e disse, esperando que tenha ficado claro que eu não estaria ali pra isso - vigiá-los não! Mas este foi o único "incidente" quanto ao meu papel ali dentro!

PROTOCOLO No. 03 - dia 30/09/98 - 26 alunos - horário 8:25h

NOME: *O menino maluquinho*

DESCRIÇÃO

Alguns alunos (uns 6) são muito rápidos e ela já distribui outra folha de atividade. Começa explicando que se ela falar "Janáina bateu a cabeça para achar tal coisa", não significa que ela realmente bateu; que há palavras com significados diferentes. "O que significa ter fogo no rabo?", ela pergunta. E eles vão respondendo (meio que todos juntos - é um momento de conversa!). Ela explica com o livro (do Maluquinho) na mão, lembrando que já leu aquela história pra eles, e logo depois vai entregando a folha para os que terminaram.

Dá as instruções: é para ler, marcar as 'intrômetidas' (que são poucas, porque só achei duas: 'abraçar' e 'palavras'), e fazer/ pintar o desenho desse menino que era mesmo impossível. Aproveita e diz (loucura!!) que, quem acabar essa atividade também, pode pegar um livro, dos que ela colocou sobre o 'aparador' de giz, na lousa. São livros (ela diz) sobre os sentidos humanos - visão, tato, paladar... Ela (talvez percebendo que o pique está muito puxado!) libera o vizinho mais rápido para ajudar o outro na 1a. atividade, mas só quando ele acabar a 2a. também. Completa avisando que depois do recreio retirará a 1a. folha de atividade. (Durante essa atividade ela chamou alunos e corrigiu a outra, sendo que o produto dessa intervenção foi deslocado para o protocolo anterior - ou seja, mais tempo - e apontamentos - se passou até o recreio).

Num dos momentos em que ela levanta e anda na frente da sala alguns alunos mostram-lhe os seus desenhos, que ela achou ótimos, comentando e mostrando pra mim.

Quando às 8:45h o guarda veio buscá-los para o recreio, os alunos mais 'lentos' demoraram para sair (devem ter ficado terminando antes que ela recolhesse - e ela nem falou de novo, ela só disse anteriormente que recolheria. Eles são bem responsáveis ou não quiseram contrariá-la!).

COMENTARIOS

É muito interessante que ela enfoque outras possibilidades de sentidos para as palavras que conhecem; que ela trabalhe essas expressões. Principalmente tirando-as de um livro, lido, 'curtido' (certamente) por eles - são diferentes linguagens, extraídas de fontes de uso social.

Uma outra questão importante é o fato deles estarem sentados juntos para se ajudarem; perfeito: a mediação do outro que, mesmo sendo aluno também, já domina a elaboração de uma atividade, facilita e muito a aprendizagem - porque não tem a presença do professor, que às vezes pode deixar o aluno mais tenso, e porque multiplica o conhecimento. Mas como nem tudo é perfeito: ela não aproveita muito esse esquema por ela mesma montado - quando os primeiros terminaram já podiam auxiliar (pelo menos um pouco) os outros; assim, eles estariam ocupados em algo bastante útil, treinando também um pouco de solidariedade.

PROTOCOLO No. 04 - dia 30/09/98 - 26 alunos - horário 9:05h

NOME: *Força de Expressão*

DESCRIÇÃO

Ela começa escrevendo/desenhando um trecho da folha (atividade) na lousa: a frase 'sem pé nem cabeça' é colocada frente ao desenho, e ela liga, exemplificando (problema: na folha essa correspondência direta não ocorre sempre e ela não chama atenção pro fato de estar tudo misturado, sendo preciso ler. Portanto, não foi boa a idéia da primeira associação ser o único caso assim). Ela dá a instrução: é para ligar e pintar os desenhos (e ler, que é bom?! nada!).

Ela começa a andar pela sala, passa por mim e diz que acha que hoje eles estão mais tranquilos por causa da minha presença (será mesmo?! porque ela acha que quando eles se acostumarem... mas as outras observações nos dirão isso!). Eu digo que estou admirada com a velocidade e o 'pique' com que alguns trabalham e ela diz que não pode deixá-los por um minuto sem atividade, senão eles "pegam fogo".

Logo depois (9:20h) a professora de ed. física veio repor aula; saímos, retornando às 10:10h.

Na volta à sala ela já manda alguns alunos retirarem livros na biblioteca - vão os que já terminaram, enquanto os outros continuam fazendo. Ela vai andando por entre as carteiras, olhando as folhinhas e avisa: não quer que eles fiquem perguntando se está certo ou não, quer que eles leiam. Mas acaba descobrindo que eles estão ligando a esmo - frase sem relação com o desenho (ou será que seguiram o modelo feito na lousa?!).

Ela chama a atenção de todos e vai usando as expressões da folhinha e o nome de alunos em frases criadas por ela: "'fulano' (do qual eu não lembro o nome) fez tal lição sem pé nem cabeça" e foi explicando o sentido. Ia continuar com os exemplos, mas pensou (em voz alta): "é melhor não falar o nome de ninguém da sala", e inventou outros nomes (prudente!). Um aluno levanta e vai mostrar o que fez pra ela, ela diz que não está bom (mas não diz qual é o problema), e que ele refaça tudo.

Acaba indo para a lousa fazer o exercício junto com eles: faz os desenhos e as frases, na ordem em que aparecem na folhinha. Vai perguntando: "o que é chupar o dedo?" e vai respondendo: "é ficar sobrando?"! (Se eles não sabiam, agora sabem(?!) - fico me questionando até que ponto essas expressões não são, como as do menino maluquinho, do 'tempo' do Ziraldo ou no máximo do nosso - temos mais ou menos a mesma idade. Será que isso é significativo pra eles?! Acho que não - há exemplos mais contemporâneos!!). No restante da correção tudo é mais tranquilo: ela vai perguntando se tal expressão significa uma coisa (que não significa) e (mas) eles vão acertando. Quando termina ela pede que eles corrijam tudo e guardem a folha na pasta para, no próximo dia, escrever frases com aquelas expressões.

COMENTARIOS

Aproveitando a deixa, retomo a questão da adequação dos termos utilizados - não que não devemos conhecer os que estão caindo em desuso - mas também devemos entender e conhecer novas gírias e expressões. Nesse sentido teria sido bom se ela tivesse utilizado termos usados por crianças e adolescentes daquela escola e depois perguntado para os pais e até para o Ziraldo - por que não?! Mesmo o exercício para o próximo dia, seria mais rico se eles fizessem frases com as expressões que falam e ouvem - e nós aprenderíamos muito!!!

Nesta atividade surge uma outra questão polêmica: quando o prof. diz que não está bom e não diz porque. Imagina-se que o aluno fez o que ele julgava certo e o melhor a fazer, então é ineficiente dizer pra ele refazer tudo; será que não há nada a 'salvar' e nem uma pista do que pode ser melhorado?!

Não posso esquecer de contar que durante a reposição de ed. física (saí porque minha combinação é com esta profa. e não com a outra), fiquei com ela na biblioteca, enquanto corrigia a 1a. folhinha feita e recolhida. Com uma caneta vermelha ela ia juntando ou separando as respostas dos alunos para a atividade descrita no protocolo 2. Isso me chamou a atenção porque no

nosso primeiro encontro ela disse que não havia erro - então o que ela tanto assinalava?! Aliás isso é complicado porque o aluno já receberá o material corrigido e não só com o erro apontado, como seria mais interessante para ele.

PROTOCOLO No. 5 - dia 30/09/98 - 26 alunos - horário - 10:40h

NOME: *Zoom*

DESCRIÇÃO

Já estava quase na hora da saída, eles já guardavam o material para esperar o sinal. Ela pega um livro para contar uma história (percebo que é algo comum no final das aulas, e durante também!); eu não o conhecia (ela já havia perguntado) e ela quis que também fosse uma surpresa pra mim, não me deixando vê-lo antecipadamente. Ela pede silêncio para começar e abre a 1a. página, que tem o desenho de um monte de bolinhas, vira a 2a. e começa a perguntar pra eles o que é aquilo: a partir daí acaba completamente o silêncio, pois não é um livro com palavras, são imagens, nas quais uma está dentro, faz parte, da outra. Eles começam a "adivinhar" (reconhecer as imagens): uma crista de galo, ou seria de dinossauro? (aposta um outro aluno), uma maquete (fico espantada com o nível de conhecimento dessa garotada) de um sítio, uma imagem de propaganda colada num ônibus, uma imagem de televisão, um navio (transatlântico, dito por mim aqui, eles chamam de navio ou barco) visto de um helicóptero ou de um avião?... Eles foram reconhecendo todas as imagens aos gritos e pulos cada vez que o pedaço anteriormente mostrado realmente correspondia ao que eles haviam dito. Num primeiro momento ela brigou, pediu que levantassem a mão para falar... nem ela resistiu a tanta empolgação e acabou deixando que eles gritassem, vibrassem e até (alguns) subissem na cadeira!!!! As imagens chegam ao final e a aula também - vibração total na hora da saída.

COMENTARIOS

Sáimos juntas da sala e eu comentei, empolgada, que achava o nível de conhecimento deles muito bom. Ela também estava empolgada e comentava comigo que conheceu o livro por intermédio da Orientadora Pedagógica, numa reunião, quando as professoras não conseguiram acertar quase nenhuma das imagens. Entramos na sala dos professores e ela comentou o sucesso da leitura com as outras professoras e para ratificar o ótimo

desempenho das crianças ela pedia minha confirmação. Me senti muito bem pelos dois motivos!!

Verdade seja dita, apesar de toda correria percebida em muitas das atividades, se for para comparar essa classe/professora com outras nas quais já fiz estágio (não para esta pesquisa), e todos sempre lançamos mão de uma comparaçãozinha: o ritmo é muito mais acelerado, o nível de conhecimento deles é muito superior e as atividades estão mais interessantes - provavelmente por várias razões, mérito das famílias, da professora e da própria escola, não necessariamente nesta ordem. Falando em atividade interessante, o livro faz, muito, parte da vida deles: ela lê pra eles e eles levam pelo menos três livros pra casa por semana (toda quarta feira estão na biblioteca). Sendo que ela, às vezes, separa uns livros para que eles escolham, tentando livrá-los daqueles livros de texto pobre e bobo (porque sabemos que há muitas coleções infantis ruins!).

PROTOCOLO No. 06 - dia 07/10/98 - 26 alunos - horário 7:15h
NOME: *O Corpo e os Sentidos*

DESCRIÇÃO

Ela inicia a atividade retomando o trabalho feito na semana passada: cartazes com os temas "Eu cresço", "Diferentes movimentos dos músculos do rosto", "Diferentes movimentos do corpo". Enquanto ela fala, alguns falam junto com ela e ela diz: "tem aluno conversando ainda" (nada amistosa, meio impaciente ao olhar para a sala). Logo depois fazem silêncio. Fala que estão estudando como é o aluno por fora e por dentro, o esqueleto dele. Pede e coloca, num dos painéis ("Nós somos assim"), mais fotos trazidas pelos próprios "modelos" (os alunos), escrevendo seus nomes.

Diz para a classe que até aqui estudaram o que temos por fora. "Mas e o que temos por dentro?" (Isso soou estranho) Irão estudar como percebemos as coisas (e usa exatamente esse verbo - mas já disse que eles me surpreendem). Começa a dar as instruções da atividade: vai dar uma foto para cada um deles trabalhar no seu caderno, observando a foto, o que a criança da foto está fazendo e como está fazendo. Comenta algumas fotos junto com eles, oralmente: mostra uma criança de olhos vendados que percebe o mundo pelo tato (eles respondem, ou seja, eles já sabem o que é tato. Acho que ando subestimando essa criançada!), pelo cheiro... Ela mostra outra foto, agora de uma criança comendo e vai perguntando o que ela faz e como percebe o gosto até que eles dizem que é pelo paladar; a última foto mostrada é de uma menina jogando e ela prossegue com as perguntas até obter "os olhos", ou seja, a visão (ela diz), como resposta.

A professora vai até a lousa e escreve: "tato - sentir através das mãos; paladar - sentir o gosto das coisas; visão - olhos, enxergar as coisas; olfato - cheiro das coisas (nariz) e audição - som das coisas (ouvido)". Vai de carteira em carteira distribuindo as fotos que logo acabam; diz que os outros irão recortar direto da revista e colocar o que mais está sendo usado na foto recortada; vão escolher a foto que quiserem e dizer que

órgão do sentido aquela pessoa está usando. Pergunta e responde: "Se estiver comendo? Paladar".

"Muda" de idéia (pelo menos é o que parece, pois disse que ia, e já estava se voltando para sair da sala) e, antes de sair para pegar as revistas propõe: "Que sons fazemos com o próprio corpo?" Eles vão respondendo, primeiro tímidos, depois... Ela foi anotando na lousa tudo o que ouviu: roncar, estalar dedo, dedo na boca, arrotar, peidar, bater palmas, tossir... e eles vão fazendo a sonoplastia (é uma festa!!). Ela termina de escrever, sai e pega a caixa com as revistas. Observa o movimento da classe e diz que eles precisam copiar rápido, que vai apagar a lousa e que eles ficaram muito tempo sem copiar, porque ela faltou (na véspera). Diz ainda que não é para que conversem, é para usar apenas a visão.

A professora fala de forma mais ríspida com uma aluna (dando uma bronca), perguntando se já cortou e colou a figura encontrada (e eu não me lembro dela ter falado isto na instrução, sobre colar). A menina responde-lhe algo, inaudível para mim.

Ela sempre chama a atenção de quem se manifesta no lugar do outro, em substituição ao outro. Uma das meninas ficou sem revista para recortar e o amigo é que reclamou; ela, num tom não muito amistoso, pergunta se a menina não tem boca e se não sai som da boca dela. Os dois alunos ficam meio 'sem jeito' (expressão de quem levou bronca), e ela entrega a revista.

Logo em seguida alguns alunos vão até ela, na frente da sala, e perguntam o que é para fazer; dessa vez ela responde tranquilamente que é para ver e escrever quais os órgãos do sentido estão sendo usados. Continua explicando, dizendo que é para escrever e escreve na lousa: "Nesta figura eu percebi que está sendo mais usado _____

(visão, audição...)", dizendo que é para escolher o que for melhor. Como sempre, rápida, sai andando e pára para explicar a um aluno, ele nem olha e ela pára de explicar. Tudo muito rapidamente (o ritmo que ela impõe às atividades é algo que me assusta um pouco).

Aproveitando o cheiro de merenda no ar, ela pede que sintam-no e tentem descobrir o que é. Um ou dois dos alunos dão um palpite e ela vai conferir; volta contente (sorrindo e dizendo que eles acertaram), elogiando os sentidos deles, da classe como um todo (pelo menos é o que sinto - e isso, essa forma de às vezes envolver toda a classe, é ótima!), pois era frango mesmo, risoto, pra ser mais exata.

Enquanto eles ainda trabalham ela já anuncia que dará uma pesquisa para casa; terão vários dias para pesquisar, pois será para a próxima 2a. feira, sobre doenças e saúde do corpo: o que é bom para o corpo, porque ficamos doentes... Ela vai deixar livros na biblioteca para que consultem. (Acabei não perguntando a ela se daria mais instruções e indicações de como realizar essa pesquisa, pois foi muito rápido e superficial, além do tema ser muito amplo!! Mas acredito que sim, afinal esse jeito de deixar que antevejam tudo o que ainda têm por fazer parece ser uma característica dela enquanto professora). Enquanto ela falava, alguns alunos conversavam também; ela pára e diz que enquanto ela fala eles têm que ouvir, mas sabe que eles aproveitaram pra fazer isso com outras professoras mais 'moles' (afinal ela faltou na 2a. e na 3a. feira e estava achando, conforme deixou transparecer pelo menos duas vezes ao falar com eles e comentar comigo: eles perderam um pouco o ritmo e o esquema de trabalho).

Começa a correção: ela pega um dos cadernos e a foto é de um jogador - o menino acertou, "é o tato e?" ela pergunta para a sala. A visão também, respondem ela e alguns alunos. (Me parece que durante a instrução havia ficado combinado colocar apenas o sentido mais utilizado - então há uma mudança de regra na hora da correção, que alguns alunos podem encarar numa boa mas para outros pode ser um grande problema). A próxima foto é de uma moça tomando café: a resposta também é mais de um dos sentidos, o tato, o paladar. E agora ela diz (o que deveria ter dito antes): "geralmente usamos mais de um dos sentidos". (Na hora da instrução parecia que era para citar só um, podendo levar à conclusão de que usamos apenas um só sentido em cada atividade). Por fim, a foto de uma moça lendo, na qual utiliza

visão, tato... eles vão falando e ela pergunta se a moça utiliza a audição. Eles respondem "não!!" Ficando por isso mesmo (não sei se deveria terminar aí, a questão é que acho tudo muito rápido e às vezes poderia se explorar um pouco mais as situações - nesse caso se a pessoa estiver lendo em voz alta ou, como eles, estiver aprendendo e falando baixinho...).

Ela vai até sua mesa, indica a pág.190 do livro de português ALP (pra que, se os que terminaram supostamente estarão na fila e os que estão sentados continuam trabalhando com os sentidos e a foto?), senta-se, chama os alunos e vai corrigindo os cadernos. Eles estão em fila na mesa dela e alguns fazem bagunça (cotucam, brigam, falam); ela os manda sentar dizendo que, durante a execução da próxima atividade, verá os cadernos (agora sei porque ela já havia dado outra atividade!).

COMENTARIOS

Nesta atividade volta a ficar evidente a questão da importância de uma instrução clara e completa - a menos que a opção seja a de "desestruturar" o aluno, exigindo sempre mais do que foi pedido ou, também, uma questão de acreditar que eles subentendam o que ela gostaria que fosse feito. Tudo isso é muito perigoso e pode conduzir o aluno a errar - o professor precisa estar sempre atento a isto para não responsabilizar os alunos por uma falha que não é deles.

PROTOCOLO No. 07 - dia 07/10/98 - 26 alunos - horário 8:30h

NOME: *Passeio de Barco*

DESCRIÇÃO

Ela pede que eles abram o livro ALP na pág. 190 e observem a figura passeio de barco. Leiam a 'tela' (desenho) com a visão (ela os lembra), observando tudo o que há nesse barco: quantas pessoas, quem são e o que fazem? Pergunta à M qual a cor que mais chama sua atenção. A menina olha e demora. "Vamô M!" "Amarelo", responde a menina. "Que está onde?!", pergunta novamente a profa.. Dessa vez ela mesma responde: "Está na vela, ele não tem motor, vejam bem!". Ela continua comentando o que vê, diz que só há crianças nesse barco e pergunta se é possível viajar assim. Eles respondem em coro: "Não!" Ela continua: estão felizes ou tristes? (Nesse minuto fico me perguntando o porquê de tudo isso, onde ela quer chegar com essas questões que parecem tão descontextualizadas de tudo o que têm feito até agora! Só depois que a atividade termina é que eu descubro: ela estava seguindo um roteiro de conversa com os alunos existente na cartilha. Cartilha construtivista?!). E a "conversa" continua: estão no mar, no rio... estão indo para onde? Alguém diz 'para um aniversário'. (Até que essas questões finais poderiam ter dado oportunidade deles pensarem numa história - e não por coincidência essas não estavam no roteiro da cartilha! Teria sido bom fugir desse roteiro desde o início.).

Na pág. 191 há 5 perguntas para serem lidas e respondidas, ela dá a instrução, mas o guarda vêm chamá-los para o recreio, das 8:45 às 9:00h.

Na volta ela retoma a instrução: como dar uma resposta? Quantas crianças estão no barco? Doze (eles respondem)! Ela diz que não! Ela quer resposta completa! "Há doze crianças ou são doze crianças!" Chama alguns alunos para que leiam as perguntas (em anexo), os escolhidos são o E, a T e o R. Depois pede que respondam, sem conversar, para que possam corrigir logo mais. Todos começam a trabalhar em silêncio. Ela já havia feito a 1a. (quantas crianças) na lousa para exemplificar. Chama a atenção

para o ponto final. E diz que os que estão 'parados' serão chamados para fazer na lousa. São 9:15h.

Logo depois diz que para os alunos que acabarem ela dará textos para a leitura. Passa por mim dizendo que acha que eles estão lentos e já pede que alguns dirijam-se à lousa: M, R e J (naquele momento esses três nomes não significavam nada para mim pois não os conhecia, hoje sei que não têm muitas dificuldades; a J é muito boa aluna, o R também, mas é disperso - o que não faz diferença pois ele se sai bem, e a M também é boa, só que é 'conversadeira'! Ou seja, ela acabou chamando três alunos que realmente poderiam responder com tamanha rapidez! Mas e os outros?!).

A resposta 2 (sobre os pássaros) vai para a lousa assim: "tem treiz no barco e tem dois no ar". Ela corrige para "Tem treis no barco e dois no ar", fala da letra maiúscula mas não fala do treiz e muito menos do treis (que permanece na lousa como o certo). (Julgo ter sido uma oportunidade duplamente perdida em relação à grafia correta da palavra três - não é algo que precise ser corrigido disfarçadamente, todos estão ali para aprender, incluindo nós!). A resposta 3 foi colocada assim: "vermelho e amarelo". A correção: "as cores são vermelho e amarelo." (Dessa vez a profa. lembrou do ponto final mas esqueceu da letra maiúscula; acho que tudo isso tem relação com a rapidez com que executam as atividades). Na questão 4 (um nome para o barco) a aluna escreveu "Titanique" e, enquanto a profa. atende alguém que está na porta, apaga e escreve de novo, maior, mantendo a grafia. A profa. corrige com certo, (esquecendo-se da história da resposta completa e do 'aportuguesamento' da palavra Titanic). Para a questão 5 ela não chamou aluno porque a resposta é pessoal (sobre passear ou não no barco) e coloca (oralmente) as duas possibilidades: "Sim porque... ou Não porque...".

Enquanto ela terminava de falar um aluno tentou mostrar seu caderno mas ela disse que enquanto fala não olha o caderno de ninguém, e não quer que eles levantem. Ela continua: amanhã vão criar um texto coletivo (seria sobre o barco?! Não sei, é mais

uma atividade que fica no ar!). Diz que vai olhar o livro de quem terminou. (E aquela atividade com a foto, já é passado?!). Pede que abram o livro de matemática, pág. 143, enquanto vai olhando o de português. São 9:30h. O E levanta e vai perguntar da questão 5: "por que não tem resposta?!" Ela diz que ele precisa ler a pergunta (esse foi um dos que ficou para trás e eu não o julgo como um aluno com muitas dificuldades, sendo também "corajoso" para fazer uma pergunta dessas, mas e os outros?!).

COMENTARIOS

Duas questões são pertinentes: não podemos ignorar a loucura que é pensar numa cartilha construtivista, que sugere diálogo entre professor e aluno, mas dá um roteiro para que ele aconteça. Esse é um livro muito diretivo, uma cartilha mesmo, para ousar autointitular-se construtivista - as atividades da profa., com livros, sobretudo, são muito mais 'construtivistas'.

E tenho que me repetir, dizendo que muitas coisas fundamentais tem sido deixadas para trás: oportunidade de dar uma instrução mais clara e precisa, alunos com algumas dificuldades, atividades não terminadas e nem corrigidas (mas acho que em outras aulas ela retoma muitas delas), erros a espera de passarem por uma reflexão... muitas oportunidades de uma mediação mais eficiente (que os faça ganhar em conhecimento) têm sido perdidas.

PROTOCOLO No. 08 - dia 07/10/98 - 26 alunos - horário 10:30h

NOME: *O Dedo*

DESCRIÇÃO

Ela anuncia que vai passar na lousa o texto chamado 'O Dedo', de um livro, para ficar no caderno de classe e, em 20 min, precisam copiar tudo. Começa. Logo pára e pede que conversem mais (ironizando), avisando que esse texto será trabalhado no dia seguinte. Adverte ("cuidado") dois alunos, E e Ta, para não 'grudarem' as palavras. Escreve e faz outros comentários sobre a importância da atenção ao escrever: "escrevemos para os outros lerem também e não só para nós".

"O Dedo

Um homem muito pobre se encontrou com um velho amigo que tinha poderes mágicos.

Como o homem pobre reclamava da vida, o amigo tocou com o dedo em um pedaço de cerâmica que na hora se transformou em ouro. Depois ofereceu o pedaço de cerâmica de ouro ao amigo pobre que disse:

- É muito pouco."....

Enquanto vai copiando ela diz que já-já vai apagar o "Para Casa" (que é um bilhete para que tragam dinheiro para a APM e livros para doarem para a biblioteca). Diz ainda que precisam ser rápidos com os olhos e mãos e não só com a boca!!

Nesse momento batem à porta. Ela pára de escrever e vai abrir. É uma turma de alunos, uma das chapas que se candidata a presidir o Grêmio Estudantil - Chapa 1 ou MEDA (Movimento Escolar do Adolescente) - eles se apresentam, dizem o que pretendem fazer e os alunos da classe estão atentos (olhos e ouvidos voltados para o MEDA), pois também vão votar. Quando eles terminam já é tarde demais para prosseguir escrevendo e a professora pára, para continuar amanhã, e lê, para a classe, o que está na lousa.

Quando toca o sinal ela, percebendo que o E não havia terminado, não o deixa sair, fecha a porta e chama a diretora para tomar alguma providência (nesse momento eu saí para deixar

que os três resolvessem esse grande problema de "incompatibilidade de gênios"! Não sei o que deu!).

COMENTARIOS

Por várias vezes a profa. reclamou das interrupções à sua aula, porque prejudicam o desenvolvimento das atividades. Dessa vez, por mais interessante que tenha sido, acabou acontecendo isso - tudo bem, eles terminam de copiar amanhã... Só que por trás disso há uma questão séria, o fato de hoje se encarar a sala de aula como um espaço sempre aberto a palestras, propagandas, escovações, enfim, eventos de última hora, sem uma prévia combinação, como se o trabalho desenvolvido dentro da sala fosse eventual e não planejado. Entendo e compartilho da preocupação dela; se bem que dessa vez ela não disse nada!

PROTOCOLO No. 09 - dia 14/10/98 - 26 alunos - horário 7:30h

NOME: *O cravo brigou com a rosa*

DESCRIÇÃO

A profa. entra na sala um pouco depois das 7:00h e os alunos a recebem pedindo que ela "passe" uma fita de vídeo trazida por um deles. Ficam em silêncio e ela diz que, se acabarem rápido o que têm que fazer, passará a fita. As carteiras estavam em filas individuais e ela pediu que as colocassem em dupla. Entrega a lembrancinha do dia das crianças para os que faltaram na sexta-feira (2a. e 3a. não houve aula), dando beijo e afagos (hoje ela está bastante carinhosa). Em seguida ela perguntou sobre como foi o dia das crianças no SESC, onde só um dos alunos foi, e conta como foi o seu dia lá, junto com os filhos: havia capoeira, teatro, cortes de cabelo, trio elétrico... Para o restante da sala perguntou o que fizeram de diferente no seu dia: uma das meninas fez um bolo, outro foi à cidade fazer compra, um foi à chácara do tio, outro foi à Praia Grande... Enquanto isso ela pede que eles esperem os outros falarem, que não falem todos juntos. "Quem já falou espera!"

Há outra novidade: o horário de verão; ela propõe o tema e eles conversam sobre o que significa e porque foi adotado - falam em economia de energia (esse pessoalzinho é "antenido").

Começa a primeira atividade formal do dia: ela distribui uma folha mimeografada com 4 exercícios. Do primeiro deles ela coloca um trecho na lousa para dar a instrução:

Quem?

cravo	brigou com a rosa
_____	foi visitar o cravo
_____	teve um desmaio

Ela começa a dar a instrução para que façam e dá a entender que é para ligar uma coluna à outra; logo em seguida ela percebe o seu erro, pede desculpas e diz que se enganou. É para completar com quem fez aquela ação. Uma aluna teima em falar junto com ela e a profa. diz se ela pode explicar o que é para

fazer; a menina pára de falar. Um outro continua e a profa. diz que vai mudá-lo de lugar. (Isso tudo tumultua um pouco a instrução!). Os exercícios 2 e 3 são para serem feitos no caderno (naquele momento eu estava sem folha de exercício porque as cópias que ela havia trazido acabaram, mas depois observando-os percebo que o 2 poderia ser feito na própria folha, porque era apenas de completar com "r" e ler - em anexo). O No. 4 ela disse para fazer também na folhinha.

Ela vai para a lousa e escreve:

"Campinas, 14 de outubro.

Amanhã é dia do professor.

Fazer o exercício 3 e 4 da folhinha." (E eu me pergunto, e os outros?! Imagine aquele aluno que não prestou atenção ao que ela falou, se bem que ela hoje está meio confusa, então não sei o que é pior, prestar ou não prestar atenção!).

Ela diz que vai colocar novamente a letra da música "O cravo brigou com a rosa" na lousa, porque muitos cadernos já acabaram:

"O cravo brigou com a rosa
debaixo de uma sacada
o cravo saiu ferido
e a rosa despedaçada

O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar"

Enquanto eles trabalham, ela está sentada em sua mesa, tendo dito para que não ficassem chamando o tempo todo. O W vai até ela para que corrija algo (acho que apenas uma parte feita, porque não se passou muito tempo!), ela diz que a correção será feita no próprio lugar dele, mas olha como ele escreveu "rrosa". Diz-lhe que aquilo não existe, risca a mesma palavra na lousa e diz para ele comparar. Ele volta para o seu lugar e ela começa a passar de carteira em carteira (deve ter percebido que estão

precisando de ajuda!), perguntando se entenderam o que é para ser feito. Pede também que um aluno ajude o outro. Ela ainda está de pé e o W se aproxima, ela diz que ele está levantando muito e "de novo você veio me perguntar?!" (num tom meio insatisfeito). Para um outro aluno sobram os mesmos comentários: "B, já expliquei duas vezes pra você!!" (Isto é complicado, porque não é uma relação de mão única, o professor explica e, logo, o aluno entende; não é tão simples assim!! Eles podem ter dificuldade em estar entendendo, mesmo porque nós já detectamos problemas na instrução!).

Enquanto isso a M não pára de falar e a profa. pede para ver o seu caderno (não sei o que ela viu, mas a aluna devia estar fazendo e fazendo certo, porque parece ser ótima), devolve-o e pede que a aluna mude sua carteira para junto da mesa dela, para acompanhá-la de perto.

Ela pergunta para a sala o que está acontecendo que eles perguntam 2-3 vezes o que é para fazer, e cita o E, esquecendo-se que o D e o W também o fizeram. Continua andando e vê que o L não está fazendo, pergunta se ele entendeu o que é para fazer e ele diz que sim. (Mas por que não faz? Muitos alunos sentem vergonha ou medo de assumir que não sabem, principalmente depois do comentário anterior dela.)

Ela diz (ameaça) que não vai passar o vídeo porque eles não estão se comportando (nesse momento, na sala, só há um barulhinho, que pode ser entendido como o de uma classe trabalhando em dupla!!) Passa por outro aluno vê que ele já terminou e diz para a classe que "quem não conversa, como o Ju já acabou!" (só faltando completar que, além disso, ele tem muita facilidade para desenvolver as atividades propostas!). Passa por uma aluna que falta muito e que não faz as atividades e depois comenta comigo: "aluno que não tem jeito a gente nem liga mais - ela está estourada em falta e o pai nem liga, eu vou ligar?!". (Não sei se é oportuno, mas acabo pensando numa diferença, colocada por um palestrante num encontro para professores, entre o médico e o professor - o primeiro deles sempre tenta fazer algo

para salvar alguém, até o final, até que haja vida; os professores nem sempre tentam!).

O horário do recreio se aproxima e ela anuncia que colocará a TV lá fora e os que acabaram irão ver a fita. Não fala em correção e ela realmente não ocorre, pelo menos na aula desse dia. Eles saem para o recreio.

COMENTARIOS

Além dos já tão citados problemas com a instrução, uma usual concepção de ensino/aprendizagem salta aos olhos nesta atividade: a de que, se o professor ensina, o aluno só não aprende se ele tem algum problema mental ou não quer aprender. Ou seja, não considerando o processo de ensino como interacionista, como uma relação entre educador e educando, na qual o educador tem o importante papel de mediador da apropriação de conhecimento. Tudo bem que a apropriação é subjetiva, mas ocorre a partir da mediação - então porque o problema tem que sempre que estar só no sujeito 'cognoscente'?! Outra questão derivada desta é aquela que liga o não aprendido ao mau comportamento, à bagunça - o que não é verdade, pois nesta sala mesmo tem muito aluno quietinho com muitas dificuldades. Aliás, mau comportamento é algo bastante subjetivo (talvez apatia seja o pior comportamento em educação!).

PROTOCOLO No. 10 - dia 14/10/98 - 26 alunos - horário 9:00h
NOME: *Mamíferos felizes* - o filme

DESCRIÇÃO

Voltamos do intervalo e ela traz a TV e o vídeo; verão "Os mamíferos felizes" (trazido por um dos alunos), baseado naquela propaganda da Parmalat. Ela diz que é para ver a fita e escrever sobre o filme. Segundo ela disse pra mim, ela é a professora que mais utiliza vídeos. Antes de iniciar a exibição, ela diz que é para que eles prestem atenção aos nomes dos personagens.

Começa o filme e o silêncio é total, ou quase, porque uns poucos alunos não param de se mexer. Ela diz pra mim, pois está sentada no fundo da sala, na minha direção, que acha que o E, por exemplo, não vai conseguir fazer a atividade - ele tem dificuldades em se concentrar (e eu fico me perguntando se só ele, porque não só ele está desatento!! Mas ela já disse que tem uma certa implicância com ele!!).

O filme dura aproximadamente 35 min; é muito cansativo (deu até sono, em mim!) pra nós duas (ela também comentou), mas os alunos adoram - estão todos concentrados. Quando a fita ainda estava sendo exibida ela sai e volta com folhinhas pautadas. Eles percebem e alguns dizem: "Ah! Escrever não, desenhar!"

A fita acaba e enquanto ela a rebobina, coloca na lousa: "A floresta feliz", e diz que o "fl" será a próxima intrometida a ser estudada. Pede (só oralmente) que eles escrevam a história vista. O E realmente se nega a fazê-lo, quer fazer desenho e, diante da negativa dela, fica "emburrado" (fazendo cara feia e fingindo que não ouve o que está sendo dito). O D diz que não entendeu muito bem a história (fico pensando: só agora ele descobre isso?! Provavelmente se ela não tivesse pedido atividade ele nem comentaria; não faria diferença! Pode ser um truque dele, ele é muito esperto!). Ela olha, ri e diz pra ele fazer (o riso dela reflete exatamente o que eu comentei, que ela sabe que ele está tentando enganá-la; é um riso

de "até parece que você não sabe, engraçadinho!" - é uma boa espécie de bronca!).

São 9:40h e todos aparentemente estão escrevendo. (Fico pensando na atividade anterior, que nem todos terminaram e agora já não terminarão - ao final do dia deve haver alunos que não conseguem chegar ao fim de uma única atividade! Pra que tanta pressa?!). Ela dá, ainda, uma instrução: que escrevam e vão relendo, pra ver se tem começo, meio e fim (essa não é uma forma muito tradicional de texto?!). Os que terminarem irão à biblioteca para entregar e pegar livrinhos. (A biblioteca me parece um dos pontos altos dessa escola!!).

Enquanto isso ela coloca na lousa uma lição que é...

"Para Casa

Pesquise palavras com as sílabas

bl - dl - fl - gl - pl - tl

Escreva no caderno e faça 10 frases."

Durante a realização da próxima atividade ela ainda interveio nesta - material deslocado para este protocolo:

Ela continua andando, passa pela carteira do Ju (o bom aluno!) e diz que chega de escrever a historinha porque senão ele ficará atrasado (o processo de produção hoje está bem mais acelerado!).

As 10:25h ela diz que vai recolher o texto sobre o filme. (Às vezes quando está explicando algo o tom de voz dela sobe muito, começando quase a gritar).

COMENTARIOS

Com essa atividade ela conseguiu contemplar duas questões: a de satisfazer um desejo dos alunos, mas inserindo-o no 'hall' das atividades escolares - porque escola não é cineclube; tem outras especificidades. Assim, ela aproveitou para lançar o próximo tema, o "fl", e para fazê-los escrever.

Os professores geralmente impõe muitas regras para a execução de um texto, tolhendo a liberdade de criação do aluno. Desta vez a profa. diz a um (bom) aluno, em meio à composição do seu texto, que já está na hora de parar; como é que se pode

interromper assim uma criação?! Parece que ele não estava criando, apenas gastando tempo e papel; é melhor estipular um tempo para a entrega e comunicar ao aluno, assim ele tem algum controle sobre o que irá escrever.

PROTOCOLO No. 11 - dia 14/10/98 - 26 alunos - horário 10:10h

NOME: *Acróstico*

DESCRIÇÃO

Ela ainda está mandando os alunos, em pequenos grupos, à biblioteca. Enquanto isso vai distribuindo folhas sulfite com o nome de cada um escrito na vertical. Diz também que já fizeram um acróstico antes e que agora farão um a partir do seu próprio nome. Dá como exemplo o nome de um deles (R), dizendo que ele é amigo e tagarela, coisas que aparecerão no acróstico dele, por exemplo. (Parece-me que falta dizer e mostrar na lousa que a letra do nome pode estar no início, no meio ou no fim da palavra escolhida para qualificá-lo. Continuo achando que tudo é muito rápido e que fica muito para trás, sem terminar. Ela, por sua vez, como já me confidenciou, acha que tem de "entupí-los" de lição senão perde o controle da classe! Mas será que já não perdeu, não em termos de disciplina, mas em termos cognitivos?!).

Durante esta atividade ela ainda interveio na realização da atividade anterior, no caso dos alunos que estavam atrasados; anotações transferidas para o protocolo No. 10.

Ela volta a dar instruções: preencher o acróstico com palavras que lembrem o próprio aluno, como ele é, o que gosta de fazer... Continua dizendo que quem acabou o acróstico deve copiar a lição para casa e depois levantar a mão para pegar um bilhete para os pais. (Fico estarecida mas,) há mais de um aluno que levanta a mão, ou seja, vários já terminaram tudo!! (Em compensação...).

Ela levanta, entrega alguns bilhetes e vai vendo o que fizeram no acróstico, chega a vez do E : ele escreveu Néilson; a profa. pergunta o que significa isso, ele diz que é o nome de alguém. Ela pergunta: "o que tem a ver com você?!" Ele diz que foi ele que escreveu (e não deixa de ser verdade! Acho que a pergunta foi mal feita!). Ela olha impaciente e diz que a mãe dele terá uma surpresa! Ele (que já não estava feliz) fica bravo e xinga a profa. (ela não ouviu, eu ouvi!) e o vizinho dele ouve, fala, e apanha dele por falar. Mas tudo foi tão rápido e ela

estava corrigindo trabalhos que não ouviu/viu o desentendimento!
(Sorte dele!)

Ela diz que é para quem não terminou a folhinha do acróstico, terminar; para os que erraram, refazerem, menos o Edson (porque está com ela). Para finalizar explica que o bilhete é sobre uma ida ao cinema no dia 15/10, e entrega o restante. Terminam a aula com o jogo do silêncio, enquanto arrumam as mochilas e permanecem sentados (só assim mesmo! O jogo consiste em escolher alguém quieto para ficar lá na frente - e eles adoram!).

COMENTARIOS

Neste caso a principal questão é a forma como a profa. conduz a intervenção sobre o erro de E - ela começa a indagá-lo sobre o nome escrito no acróstico, ele responde de acordo com o que entendeu e ela não esclarece o problema, encerrando a intervenção de uma forma drástica. Um pouco mais e provavelmente ele teria compreendido seu erro, escolhendo outra palavra. Além disso, a profa. não comentou as outras palavras que deveriam estar certas. Ou será que ele só havia feito uma?!

PROTOCOLO No. 12 - dia 21/10/98 - 26 alunos - horário 7:20h

NOME: *Mega ditado*

DESCRIÇÃO

A aula começa com a profa. comentando sobre a reunião de pais que ocorreu no dia anterior, onde eles pediram para que ela mudasse os alunos de lugar. Ela muda muitos deles e os lembra que o companheiro pode ajudar mas não fazer a lição por ele. Fala o nome dos alunos cujos pais não vieram e pergunta o porquê, dizendo que só vai ao Parque do Gugu (um passeio que ocorrerá em dezembro) quem trouxer a mãe para conversar com ela. Diz que o E é um caso à parte: ela vai pensar se vai levá-lo. Vai lendo o prospecto das atrações do Parque e, quando alguém fala junto com ela, pára e espera para poder continuar (e dá certo, eles percebem e param de falar!). A G insiste em falar e ouve da profa.: "além de sua mãe não ter vindo, você ainda vai falar?!" "Não" a menina responde.

Olho a sala e percebo que é a primeira vez, desde que começaram as observações, que o M, aluno portador da síndrome x-frágil, vem à aula da 4a. feira. Enquanto isso a profa. comenta com eles o que falou para os pais: que não fazem tarefas, que falam demais, que as notas estão baixas - não que não tenham competência, ou que não saibam fazer, mas é que deixaram de se empenhar. Então é a hora do arranque final. Além disso pede que cada um use seu material; nada de emprestar 'canetinhas'... Fala que falta estudo em casa, fala das faltas e da necessidade da reposição nos TDs (trabalho docente - um horário destinado para atendimento aos alunos e para reuniões de integração entre professores), anunciando que mais alguns alunos também passarão a ficar durante este TD; depois ela diz quem.

Finalmente, a primeira atividade formal vai começar: será um ditado, sobre o qual ela já havia avisado e pedido que estudassem. Logo em seguida falou que uma atividade da aula passada não havia ficado boa, "ficou incompleta", e diz que devolverá para que a terminem, para que a releiam...

Mas, primeiro, as instruções para o ditado: abram o caderno, ela diz. Só que logo após entrega-lhes uma folhinha

pautada. Enquanto isso diz que vai chamar alguns alunos para lerem o textinho (que eu não sei qual é!). Mais instruções: "ditado com lápis preto, letra caprichada, redondinha, bonitinha". Começando... (não, ainda não, foi rebate falso, mas a adrenalina deve estar a mil!! Quanta expectativa! E acho que ela nem se dá conta do que pode estar acontecendo).

Ela pára o início do ditado para dar mais atenção aos dois alunos deficientes: pega o lápis no estojo do M; dá outra folha para a A e diz que acabou a brincadeira, que eles estão ali para aprender. Olha para a menina e diz: "escreva o seu nome na folha".

Volta às instruções para o ditado: diz que vai repetir 2 vezes a palavra e que não é para ficar falando "pronto"; ela mesma vai calcular o tempo necessário. Começa a ditar: "bicicleta, bici-cleta (mais pausado), bi-ci-cle-ta" (enquanto isso o M - o portador de x-frágil - nem toma conhecimento do ditado e continua a "ler" (olhar) seu livro de histórias). "Blusa, blu-sa; cli-ma, cli-ma"; e repete as 3 primeiras palavras já ditadas. "Trinta, trin-ta; fle-cha, fle-cha; clu-be, clu-clu-be, clu...be; pla-ca, pla-ca". Enquanto isso ela olha o que a A, a outra deficiente, está fazendo e vê que ela faz em letra de forma - diz para a menina que placa é com a. "Bruxa, bru...xa; bri-ga; prova, pro-va; vidro, vi-dro". Ela vai ditando; ouve-se um burburinho das pronúncias enquanto escrevem - falam para eles e para os vizinhos. "Fruteira, fru-tei-ra; flor, flor", ela fala o nome do E (chamando sua atenção), mas não diz porque (será que ele está copiando da vizinha?!). "Flauta, fla-u-ta, flauta, flauta, flauta de tocar; bi-bli-o-te-ca, bi-bli-o-te-ca".

Pede que leiam as palavras que escreveram para ver se querem fazer correção antes de entregar. Diz "Jé, cada um lê as suas" (porque a menina está virada, perguntando algo à dupla de trás). Alguém levanta fazendo menção de entregar e a profa. diz que vai passar na mesinha de cada um. Começa por "corrigir" (ou olhar?) o da A. Continua andando, olha a folha de outro aluno e pergunta se ele já leu - ele diz que não, ela olha de novo e diz "bi-bli-oteca". Vai recolhendo a folha dos que já leram. Um

deles, mostrando a folha, pergunta: "é assim?!"; ela responde "não sei, na hora da correção você verá!" (Será que estava certo ou não? Se estava ela perdeu uma chance de aplacar a ansiedade do aluno, e se não estava ela perdeu a chance de fazê-lo pensar um pouco mais a respeito!!). Diz para toda a classe: "Quem se atrapalhou escreverá 10 vezes cada palavra".

Dá as instruções para a correção: ela irá trocar as atividades e eles corrigirão com lápis vermelho. Recolhe as folhas. A A não corrigirá nenhuma (ela nem fala do M, que não fez mesmo!). Vai entregando as folhas trocadas, mas diz que não é para mexer, ainda, pois ela não escreveu nada na lousa; "vou colocar a palavra". Se o aluno errou eles colocarão um traço vermelho embaixo, se acertou, colocarão um certo; diz que é pra prestarem muita atenção, repete a instrução da correção, falando e desenhando na lousa o traço embaixo da palavra e o certo. (Dessa vez o "timing" está bom!)

"A primeira foi..." todos dizem bicicleta e ela escreve grande com letra "de mão". Alguns alunos ainda tem dúvida se corrigirão o seu próprio ditado ou o de outros colegas; ela esclarece. Ela ouve manifestações do Mt contrárias à correção do seu trabalho (que está muito próximo dele, já que ele pode vê-lo) e diz que não quer comentários sobre a correção feita pelo colega. Também chama o nome (a atenção) do E, de novo.

Ela volta a escrever as palavras na lousa, uma a uma. Pede muita atenção e nada de conversa. A próxima palavra é flecha, que o E diz "frecha" - ela responde: "frecha (frisando o r) não existe, agora é fle-cha". Logo em seguida, denotando impaciência (pelo tom de voz já alterado) promete tirar a folhinha que está com ele, porque ele vira e fala com os vizinhos de trás.

Todos juntos falam a próxima palavra, menos o J1, que fala outra; ela diz pra que ele olhe direito e ele concorda que errou. "G, olhe na lousa, na folha e só"; aproveita para chamar a atenção de mais uma aluna distraída. Passando pela carteira do R, logo ali na frente, ela percebe que já está tudo corrigido: "Como?! Se eu ainda não terminei? E se você estiver enganado?!"

(Pode ser, mas ele é do tipo que está muito além da maior parte das atividades). Ele simplesmente olha para ela.

Anuncia para a classe que vai recolher as folhas assim que terminarem; pede também que coloquem seus nomes com o lápis vermelho para que ela saiba quem corrigiu. Uma das alunas (Gi, se não me engano), ao entregar, diz que não corrigiu nada porque não tinha lápis vermelho - a profa., imitando uma voz infantil, meio debochada, repete o que a menina disse. (Transparece irritação; mas, só agora a menina fala?! Desinteresse, desatenção ou medo de falar?!). Ela recolhe a folha assim e ela mesma, provavelmente, corrigirá.

Pede que abram o caderno para que ela possa entregar as folhas para a continuidade da atividade: a cada palavra errada, reescreverão 10 vezes. Ao entregar a da S diz: "está faltando estudo!" Vai entregando e falando: "colem a folhinha no caderno!" Quem errou pouco ou nada, irá colar e fazer cinco frases com as palavras (sem maiores detalhes, mas também, quem não errou já tem autonomia para fazer como quiser!).

Ela começa andar por entre as carteiras e observar enquanto eles trabalham. Percebe que o W apagou o que havia errado na folha; dura (pelo tom de voz, nada amigável), diz que vai explicar de novo, "é para reescrever o que errou!" Passa pelo L e diz que é para reescrever só uma vez o que estiver errado (mas não eram 10 vezes? Fico me perguntando qual o motivo dessa redução de tarefa; seriam muitos os erros?!). O E levanta-se, vai na direção da profa., dizendo que a correção que fizeram está errada. Ela responde: "Será que você não mexeu?!" "Não", ele diz. "Está bem, escreve só duas vezes!". Ele volta para o seu lugar e fica falando com os colegas (deve ser sobre o assunto!); ela novamente chama a atenção dele e ele fala com voz bem "manhosa" (chorosa mesmo) que não errou. Ela passa a imitá-lo e brava diz que ali não há nenhum nenê!! Ele continua contrariado (o "bico" denota isso!).

Ela passa pela carteira do W e vê que ele escreveu "brusa", ela aponta, ele pergunta se não é a mesma coisa; ela vai com ele até a lousa e mostra que é "blu". Enquanto isso a turma

do E conversa sobre aquele assunto: ele questiona a ordem dada ao L - por que só reescrever uma vez a palavra errada?! (Eu também achei estranho!! E eles estão atentos!!) Ela diz que o E não tem o que reclamar, porque ele é "igual a todo mundo". Ele pergunta: "E o L?!" (com a expressão ainda "emburrada"). Ela diz: "Ele é diferente!" (Acho que eu e eles pensamos a mesma coisa: mas todos não eram iguais no minuto anterior?!). O D aproveita e também reclama, ela já bastante brava diz que "é 10 vezes cada palavra e pronto!"; ele resmunga, dizendo que vai mudar de escola!! Acho que ela não ouviu! Quanto ao E, ele "empacou" na bicicleta (porque, segundo ele, não estava errada!); ela passa por ele e diz "tá bom, faz a outra, eu já falei pra fazer a outra!" (isso parece significar que ela não estava assim tão brava, apenas um pouco impaciente com as reclamações dos alunos).

COMENTARIOS

Afinal, são todos iguais ou são diferentes? É lógico que somos diferentes, mas é muito complicado administrar essas diferenças em sala de aula - o que não pode ocorrer é mudarmos de parâmetro tão rapidamente, e sem nenhuma explicação - eles cobrarão sempre uma postura bem definida do professor, independentemente de sua série. Quem sabe tivesse sido melhor baixar a média de reescrita para cinco, ou uma única vez! A questão é que o L é um aluno sobre o qual ela tem a seguinte opinião (que me foi dita um dia na biblioteca): ele é do tipo que demora para acordar e para participar da aula; segundo ela, depois das 10 ele fica mais esperto - e eu já presenciei ele dançando "É o Tchan" depois do recreio! Lição de casa ele faz sozinho (segundo ela e a mãe dele), porque é à tarde... então é melhor mudá-lo de horário, porque de manhã ele é bastante apático.

PROTOCOLO No. 13 - dia 21/10/98 - 26 alunos - horário 8:07h

NOME: *Quem lê com pressa, tropeça*

DESCRIÇÃO

No início da aula ela já havia dito que seria preciso retomar uma atividade da aula anterior; então começou a distribuir os textos para os que já haviam terminado o ditado & cia. Era para reler o que escreveram e para completar; comentando: "quem lê com pressa, tropeça", para que fizessem tudo com calma.

Ela chamou e a Je foi pegar o seu texto (em anexo), mas ele não tinha nada escrito nem apontado pela profa. (nada errado, nem incompleto?!). A aluna simplesmente o pega e o deixa sobre a carteira. (Depois eu o peguei para xerocar e o li, havia muito o que mexer - mas talvez ela não tenha entendido o que era mesmo para fazer, talvez algumas marcas no texto resolvessem o problema, ou mesmo uma conversa entre elas sobre o texto e suas falhas!). Outros alunos procederam do mesmo modo.

Enquanto isso a profa. está na sua mesa corrigindo cadernos e atividades e retoma o que eles têm para fazer: reescrever 10 vezes cada palavra errada, fazer 5 frases, ler e reescrever a historinha e pintar o desenho; anuncia também que para quem terminar ela já tem mais lição (até eu cansei!!). A propósito, essa atividade consistia em "Olhe a cena e escreva uma história:", onde metade da folha possuía um desenho, um espaço para o título e 13 linhas para escrever a história. As histórias foram feitas no dia anterior mas ela leu e achou que precisavam ser refeitas.

Ela observa os alunos, da sua mesa mesmo, e vai comentando: "Jn, você está atrasado...", "G, estou indo na sua mesinha, se você não terminou vou escrever um bilhetinho" (a menina já foi pega várias vezes conversando...). Às 8:30h a profa. passa pelas carteiras olhando cadernos e folhas, anunciando que faltam 10 min para o recreio e que quem não acabou não sairá. (Será?!). Passa pelo W e aponta algo (provavelmente a falta de alguma palavra ou sílaba) ele olha pra ela e diz: "não

deu para caber", ela responde que "não existe, é não coube". Já para o P ela diz que hoje ele só está brincando.

Falando em brincadeira, quando às 8:40h o guarda veio buscá-los para o recreio, realmente quem não acabou de reescrever as palavras do ditado não saiu; entre eles o E.

COMENTARIOS

Rer ler um texto é fundamental, mas qual a eficiência em dizer isso para as crianças que estão começando a dominar a escrita? O ideal seria rer ler junto - o que é impossível com mais de vinte alunos na sala. Talvez já auxiliasse se ela lesse uma frase, comentando os problemas; se frisasse a necessidade de reescrever realmente o texto - oralmente ou por escrito; ou se marcasse os trechos mais problemáticos. A Je, de quem eu xeroquei o texto, deu-se por satisfeita, não alterando nada; talvez porque o tenha recebido tal qual o entregou!

PROTOCOLO No. 14 - dia 21/10/98 - 26 alunos - horário 10:30h

NOME: *Dois de Cada*

DESCRIÇÃO

Depois do recreio, eles fizeram exercícios de matemática no livro e foram à biblioteca pegar livros. Durante o intervalo eu e ela também estivemos na biblioteca, onde ela separou muitos livros que ela gostaria que eles pegassem e aproveitou para selecionar o livro que leria para eles, no final da aula, e para mim, que o desconhecia - "Dois de cada", sobre separação que é, segundo ela, um problema que está afligindo seus alunos.

Ela começa a leitura andando de um lado para outro na frente da sala - o que atrapalha os alunos que estejam copiando algo da lousa, que é o caso do E, e ele reclama, causando um mal estar no clima de "hora do conto". Também teve aluno que ainda estava na biblioteca, chegando atrasado e perdendo o início da história. Enquanto ela vai contando, se há barulho, ou alguém falando, ela eleva o tom de voz, quase gritando a história. Aproveita e pede que parem de arrastar a carteira (esses são os que chegaram agora da biblioteca e ainda estão se acomodando, mas também deve haver alguns alunos inquietos!). Apesar disso tudo, a maior parte dos alunos parece ouvir com atenção (olhando e ouvindo).

Ela retoma a história, fazendo uma espécie de resumo para os que a perderam desde o início, frisando que a separação não é culpa das crianças!! Uma das alunas, a G, fica um tempão com a mão levantada, mas a profa. não percebe. E a história continua... agora fala da questão dos irmãos falarem-se por telefone quando estão em casas separadas; ela envolve os alunos perguntando se ali todos tem telefone - e a maioria tem. Ela dá uma brecha, a menina a chama e consegue falar: conta que os pais brigam e dormem separados, como os pais da história. A profa. comenta que muitas vezes ocorre a separação e depois uma volta (acho que eles não sabem mas esse é o caso dela, profa., também!). E o final é feliz, mas de uma outra forma: as crianças

agora têm duas casas legais para viverem. (Pena que nem sempre isso ocorra!!).

COMENTARIOS

Ela está sempre preocupada com os problemas sociais da comunidade, e isso é importante, é envolvimento. É claro que essa leitura não resolveu o problema de ninguém, mas os levou a pensar sobre isso, e a achar cúmplices para suas histórias particulares. Ela costuma fazer esse trabalho também com pais, em reuniões: onde discutiu, por exemplo, algumas mudanças na família brasileira, matéria publicada pelo jornal Folha de SP.

PROTÓCOLO No. 15 - DIA 29/10/98 - horário 7:20h

NOME: *A volta da Professora Maluquinha*

DESCRIÇÃO

Troquei, esporadicamente, de dia. Hoje é quinta feira, dia da aula de ed. física - mas a professora faltou (o que é um velho problema, já que a nossa profa. tinha se planejado para fazer outras coisas nesse período). Pede que eles se preparem para um ditado e, enquanto isso, procura material para a primeira parte da aula em seu armário. Traz a "Professora Maluquinha", o livro.

Relembra com eles, contando também pra mim, da atividade feita no dia anterior: deixou bilhetinhos por toda a sala, para que descobrissem balas, palavras erradas... Ela voltará a contar a história (que os acompanhará em várias e espaçadas atividades), pedindo atenção a um aluno - D - que não pára quieto, dizendo "depois você não vai saber escrever sua história!". Utilizando o mesmo argumento chama seu nome (sua atenção) por duas vezes. (Fico sem entender, o que eles farão depois?! Um ditado ou uma história?! - acho que nunca saberemos!!).

Ela diz que a história fala das lembranças do passado escolar daqueles alunos, retoma o início, e um dos alunos lembra (fala junto) com ela. Volta a ler outros pedaços... No final do ano cada aluno recebia sua medalha, porque todos tinham qualidades, mesmo que absolutamente diferentes. Enquanto ela vai lendo e comentando eles estão todos em silêncio, só o E mexe na mochila que está em sua cadeira, mas ele também presta atenção (do jeito dele de prestar!! Pois nem sempre precisamos estar virados e olhando para quem fala para prestarmos atenção - eu particularmente aprendi isso com as crianças 'de hoje'!! É como sabemos que ele presta atenção?! Dependendo do trecho em que ela está, da entonação, do que está para acontecer, ele pára e se vira ou 'apura' os ouvidos para entender melhor). Ela (também percebe esses movimentos e) pergunta se ele está mesmo prestando atenção (ele está mesmo desacreditado!) - ele confirma, e ela acha bom!! (Tudo em paz hoje!).

Num outro trecho o livro aborda a morte e ela fala do dia dos finados, do significado de 'aqui jaz', a data e o nome... acompanhado de um "prestem atenção!" (cá pra nós, pra eles, essa não é a parte mais interessante do livro; mas é algo que também precisa ser tratado). E a história continua... "prometo prestar atenção às lições..." a professora mais severa, que substituiu a maluquinha, faz os alunos do livro escreverem isso muitas vezes; a nossa professora diz que também vai fazer isso com eles - todos gritam, "não!!!"(mas fica claro que todos estão brincando! Se havia alguém pensando que eles poderiam não estar prestando atenção à história... estão, e muito!).

Num outro momento do livro, fala-se no boêmio, o namorado da professora, e ela explica pra eles o que é, recontando os trechos da boemia dele. De vez em quando a nossa profa. chama a atenção da classe com um "psiu" ou com um olhar especial (que significa "vocês estão se excedendo!").

Esta atividade é um misto de ler e contar a história: ela retoma o final - depois que a profa. foi embora eles cresceram, guardando a imagem que tinham dela na infância. Retoma também os principais momentos do livro. Aproveita e comenta com eles as diferentes condições da mulher: naquela época as mulheres só podiam ser dona-de-casa ou professora; imagine então fugir com o namorado - era um escândalo! Sobre o final: as pessoas às vezes preferem guardar apenas lembranças, guardar as pessoas na memória. (Não sei se eles entenderam - mas quem disse que precisamos entender algo no minuto em que ouvimos! Vai ficando 'registrado'!).

Pronto, ela distribui uma folhinha pautada, vai para a lousa, coloca "Campinas" e, nesse momento, entra o professor de ed. artística (já é hora da aula dele!). Os alunos gritam (vibrando!! pois estão salvos da segunda parte da atividade - mesmo sem saber o que seria; ditado ou historinha?! Ficamos todos sem saber!). Sai com a professora (pois o meu acordo é com ela e não com ele); tivemos o recreio, e só depois voltamos para a classe.

COMENTARIOS

Mais uma vez o imprevisto 'assalta' a profa., só que dessa vez é ao contrário - ela não tinha nada preparado e teve que correr atrás de uma atividade - que acabou sendo apenas uma "hora do conto". Até que deu certo, mas planejar atividades é fundamental - o prof. tem sempre que saber, e bem, o que quer dos alunos - só assim uma atividade pode ser produtiva; o espontaneísmo é muito perigoso em educação!

PROTOCOLO No. 16 - dia 29/10/98 - horário 9:05h

NOME: *101 Dálmatas*, o filme

DESCRIÇÃO

Quando estávamos entrando na sala, na volta do recreio, ela me disse que não estava "a fim" de dar aula. Vira-se para os alunos, já sentados, e pergunta "você já viram os "101 Dálmatas", gostariam de ver?!" Em resposta ela obteve 1 minuto, computado por mim, de vibração e gritaria. Nós duas rimos, depois ela pediu que parassem para que ela pudesse entregar a autorização para irem ao Parque do Gugu. (O "clima" hoje está ótimo, bem pré-feriado prolongado).

Ela sai para pegar o vídeo/tv e quando aponta na porta da sala eles recomeçam a gritar; dessa vez ela dá bronca: "não começa a gritar que eu levo de volta!". Eles param. Mas ela não: "se eu ouvir conversa eu desligo imediatamente; está claro isso? entenderam!?" "Hã, hã!!", eles respondem em coro!

Enquanto prepara os aparelhos ela dá algumas instruções: "quem não fez a lição que dei ontem, faz nesses dias que vão ficar em casa, que a gente vai retomar no próximo dia de aula". Começa a exibição do vídeo e ela sai da sala; alguns ainda conversam, mas é por pouco tempo, logo todos estão em silêncio. Só o E e uma outra menina jogam seus estojos para cima. Ela volta... O E ainda não parou e ela briga com ele, dizendo que é para ele não tirar o olho da TV, e que depois ele vai ter que contar toda a história para ela! Ela senta-se atrás dele.

Um tempinho depois ela levanta para mexer no armário; ele volta a se manifestar e dessa vez ela senta-se ao lado dele. Por fim os dois se "rendem" ao filme, ficam vendo juntos, só que de vez em quando ouve-se um simples "olha lá E!" (mas o tom é amistoso!).

As 10:40h o filme ainda está passando mas ela vai para a lousa e escreve:

"Para Casa

Conte na folhinha o filme 101 Dálmatas

Faça um desenho bem bonito

Aula só 3a. feira."

Ao mesmo tempo em que escreve, ela diz que não será preciso contar todo o filme; é só o que entenderam e os principais personagens. O filme termina exatamente uns segundinhos antes do sinal.

COMENTARIOS

Não vi os textos produzidos, mas talvez tenha havido problemas em dar as instruções enquanto eles ainda assistiam a um vídeo. Na verdade ela quis aproveitar os últimos minutinhos da aula pra que o vídeo não fosse em vão; mas pode não ter dado resultado! Novamente ganha relevância a questão de planejar o tempo de duração das atividades em relação ao tempo da aula .

PROTOCOLO No. 17 - dias 04/11/98 - 26 alunos - horário 7:10h

NOME: *A mania de Thalita*

DESCRIÇÃO

Entramos (a profa. e eu) um pouco depois das 7:00h. Os alunos já estavam na sala, sentados (a impressão, denunciada pelos seus rostos sorridentes, é de que estão alegres, de bom humor - também, estão praticamente começando a semana, depois de muito descanso!!). Ela entra sorrindo (também parece animada - pudera, ela descansou mesmo, porque faltou na aula do dia anterior!) diz "Bom dia!" e todos respondem gritando e sorrindo (chegam a estar eufóricos!!). Às 7:10 ela os lembra da lição de casa da última aula - um texto para cópia - anunciando que quem copiou vai ganhar uma surpresa; eles se manifestam favoravelmente (empolgados, com mãos levantadas e gritos de éba, ôba...). O prêmio é o Tazo (é assim que se escreve?!). Ela completa rindo e olhando pra mim: "Infelizmente tem que apelar para esses recursos!".

Logo depois de fazer a chamada, chama alguns alunos para resolver os problemas da ida ao Parque do Gugu. Levanta-se, lembrando que faltou no dia anterior e pede um caderno para ver o que a profa. substituta trabalhou com eles. Vê e comenta que a substituta continuou trabalhando uma historinha que ela, a titular, havia dado na última aula (deve ser a do filme).

A profa. pede que peguem o texto levado para a casa para treinar a leitura e vão treinando mais, na classe, que ela vai chamar alguns alunos para ler. Muitos dizem que faltaram no dia em que o texto foi dado e por isso não o tem. Ela confere na chamada quem realmente faltou, e distribui os textos. Ela vai olhando cadernos de quem está bem próximo dela e diz, olhando pra mim: "Eu quero morrer quando falto e outra pessoa dá aula!". Pra quem perdeu o texto ela diz que não vai dar outro, comentando: "É falta de responsabilidade!". No entanto, ela já deu 2 ou 3 textos que sobraram para alguns alunos (irresponsáveis ou nem tanto?! O discurso contrário à ação é algo complicado em sala de aula e, geralmente, os alunos questionam muito esse posicionamento - ainda que dessa vez não tenha havido problema!).

Começa a olhar os cadernos com os Tazos na mão, dizendo: "Aposto que amanhã não terá um aluno que não fará lição de casa!!" E depois olha pra mim: "Você vai ver como vai chover lição aqui amanhã!". Enquanto termina de olhar os cadernos a profa. dá mais uns minutinhos para que leiam, os que ainda não leram, o texto "A mania de Talita". Os alunos, por sua vez, aproveitam para conversar em grupinhos. A profa. volta para sua mesa para carimbar os recibos do Parque do Gugu, mas logo percebe a conversa e diz que é para ler o texto ou para armar as continhas (eu me pergunto: que continhas?! Deve ser alguma lição começada em aulas passadas no caderno ou no livro!! Eu fico sem saber).

Exatamente às 7:40h ela pede que o W comece a ler o texto. Ele lê baixo (nada muito convincente) mas ela não diz nada, apenas pede que ele pare e o D continue. Esse segundo lê melhor, mais claro, mas logo é interrompido e ela pede para o Jo prosseguir - esse lê por mais tempo, dá uma engasgada, depois deslança. O próximo é o E, não antes de levar uma bronca: "tô esperando E!!!". Mas ele sabe onde parou a leitura e lê. Chega a vez da M e ela responde: "Ah?!", denunciando que estava perdida. A profa. diz-lhe de onde continuar (decerto ao chamá-la já tinha idéia de que ela, por encontrar-se conversando, não acompanhava a leitura) e ela lê (interessante que mesmo com esse incidente a aluna lê muito bem; é a melhor até aqui). Ela pára e o próximo é o Jn que volta um pedaço (será que ele não acompanhava?! Acho que a M lê muito rápido para que ele pudesse acompanhá-la!!); ele vai lendo muito devagar. Ela chama a Ad que lê bem, mas baixo demais; a professora aproveita para dar instrução de como treinar em casa (o tom mais alto, a postura para o público, talvez na frente do espelho ...) e de como ler em classe também.

Nesse meio tempo o E já levou outra bronca: se continuar a conversar irá para fora. Sobre o texto ela anuncia que continuará esse exercício de leitura amanhã, de novo, pois não está gostando do resultado. Pára de chamá-los e ela mesma lê o texto.

A partir do fim da leitura ela começa a fazer oralmente perguntas sobre o texto: "B, qual era a mania da Talita?!" Ele responde certo (ver texto, ANEXO III). "Como ela dava os nomes aos objetos?!" Alguns alunos respondem que é da cabeça dela que ela tira os nomes. A profa. diz que é claro que sim, mas como ela faz isso?! O Ju diz que é com coisas que rimam. E ela pergunta: "E o que é rimar, M?!" A aluna que estava conversando diz que não sabe. A profa. vai para a lousa, escreve poltrona e pergunta qual o nome dado. Eles respondem Vó Gordona e ela mostra-lhes que é a mesma terminação. No caso do armário Dr. Mário ela mostra que uma palavra está dentro da outra. Pergunta quem havia percebido e muitos levantam a mão.

Continuando as perguntas: "essa troca pode dar alguma confusão?!" A T, aluna, diz que se vier uma visita ela não entenderá nada!. Ela concorda dizendo que isso só é possível com combinação prévia, senão ninguém se entenderia. Arremata dizendo que, mesmo assim, é bom que todos falemos de forma clara para que nos entendamos com facilidade. (Na verdade ela está falando da importância do código, das palavras, apesar de não ter explorado mais esse tema tão importante e controvertido - poderia por exemplo ter falado das falas regionais!).

COMENTARIOS

Ler em voz alta não pode ser a única modalidade de leitura, mas também é importante, e é preciso praticá-la, com apreciações de quem já sabe como ler em público - portanto o que ela fez com a A foi bom e poderia ter feito com os outros também. Mas o melhor da aula foi o texto que suscitou outras peculiaridades da linguagem - o fato dela ser fruto de uma combinação social - o que deveria ter ficado mais claro, extrapolando para o nosso uso diário da língua, e não só numa história fantástica, como a do texto - o que deu ao tema um caráter meio anedótico.

PROTOCOLO No. 18 - dia 04/11/98 - 26 alunos - início 8:00h

NOME: *Rebatizando objetos*

DESCRIÇÃO

A profa. diz que é para cada um fazer a próxima atividade sozinho; aproveita e adverte a M: "chega de conversa!"; pede organização à A; diz para a classe que eles estão falando muito. Finalmente senta o R (conduzindo-o pelos ombros), porque ele não pára quieto no lugar! Vai para a lousa e escreve "Responda:", perguntando: "estão junto comigo?!" Eles começam a gritar e ela diz num tom elevado e forte: "Chega, acabou a brincadeira agora!!". E o silêncio, não total, se fez. (Fazia tempo que eles não estavam tão irriquietos como nesse momento!! E nem ela estava precisando ser tão contundente como teve que ser agora!).

Ela volta para a lousa e completa:

"Campinas, 4 de novembro de 1998.

Responda:

1. Complete as frases com os nomes que Talita dava aos objetos:

a mesa era _____"

Pára de escrever e diz: "Presta atenção, eu vou pedir um exercício para vocês sobre o nome dos objetos, porque já conversamos sobre o texto. Tal objeto era que nome?!" Continua dizendo que depois, no outro exercício, eles irão recortar objetos das revistas e inventar nomes que rimem com os seus verdadeiros nomes. Pergunta se têm alguma dúvida. Silêncio total. Ela mesma diz: "depois vocês perguntam, quando chegarem no No. 2".

Continua na lousa:

"O armário era _____

A lavadora era _____

A _____ era Dona Ada

A _____ era tia _____"

E comenta: "Vamos ver se vocês descobrem o que é esse último!". Um aluno comenta que é muita coisa e ela vira-se e diz que está apenas começando.

Volta-se para a lousa e continua a escrever:

"2. Recorte da revista objetos de sua casa. Cole as gravuras e escreva nomes para cada um deles como Talita".

Explica para os alunos: é para recortar da revista o que houver na casa, não precisando ser só o que está no texto, e dar nomes. (Fico pensando que hoje ela está dando a instrução com mais vagar e mais detalhes, acho que será mais eficaz!). Ela sai e traz as revistas.

A aluna T pergunta se é só; a profa. diz que sim porque o exercício número 2 é muito grande: é preciso procurar, recortar, colar e dar nome aos objetos. (Definitivamente essa instrução mais detalhada me surpreende e contenta! Fico pensando se nos primeiros dias ela não estava mais ansiosa com minha presença, querendo dar mais atividades, fazer com que todos trabalhassem muito mais rápido... são idéias que passam pela minha cabeça ao me deparar com uma instrução tão diferente das demais!).

Depois, enquanto eles trabalham, ela vem comentar comigo sobre um livro que trabalha preconceito racial; pergunta se eu conheço, e diz que vai ler pra eles numa aula futura. Aproveitando que estamos próximas, ela comenta achar difícil a realização dessa atividade pedida (talvez por isso ela tenha se esmerado mais na instrução!). Ela pede e dois alunos que estão próximos de nós dão exemplos do que farão, mostrando que ela tinha razão: o B diz que um quarto pode ser "quartine"; e para a Pt o chão receberá o nome de "chãozeiro". Ela comenta com os alunos que é a terminação da palavra que tem que rimar e não o início. Olhando pra mim reafirma o que já havia dito: "será difícil!". Mas avisa a classe: terão 30 min para fazer, e quem não terminar não sai para o recreio (dessa vez sei que ela não está brincando e nem simplesmente ameaçando; não sai mesmo!).

O Jn, fazendo o primeiro, vai perguntar os nomes dos objetos pra ela - ela responde que ele tem que procurá-los no texto. Ela diz que a Ad e quem mais já acabou o No. 1 podem pegar uma revista, na caixa colocada na frente da sala. O Jn vai de novo conversar com ela; o que ele diz é inaudível, mas deduzo

que o tema seja o mesmo, pois a resposta dela é: "Lavadora termina com 'dora', procura aí!". A S também vai perguntar algo e ela responde, lendo o que pede o enunciado do primeiro exercício e dizendo que é para ela sempre ler o que é pedido. Completando: "procura no texto e vê onde você está!" (para que a aluna possa localizar os objetos).

Pergunta para toda a classe: "Algum aluno tem dúvida? Alguém não entendeu o exercício?!" Ninguém mais se manifestou. (Há duas questões: a vergonha em se manifestar num momento de tamanha exposição, e o fato de que nem sempre sabemos que não entendemos bem o que era pra ser feito - a maior parte deles estava trabalhando e achando que fazia o certo!).

As 8:30h uma auxiliar de dentista veio chamá-los para fazer escovação - primeiro meninas, depois meninos. A professora comenta comigo que "quer morrer com essa interrupção" (e eu concordo, afinal ela não sabia, e tinha outros planos para esses próximos 30 min.). Eles voltaram a trabalhar todos juntos, apenas após o recreio, e dessa vez ninguém ficou sem sair (salvos pelos dentistas!).

Depois do recreio, enquanto eles retomavam a atividade, ela deu uma saidinha e virou bagunça: "A nova loira do Tchan..." uns quatro ou cinco alunos cantavam no corredor entre as carteiras e em direção à porta, e os que permaneciam sentados morriam de rir!! O aluno que estava na porta avisa que ela vem voltando e tudo volta ao normal (esse momento foi ótimo porque significou o que eu já suspeitava: eles não me encaravam como uma autoridade, era como se eu não estivesse ali!!).

Ela volta para retomar a atividade 2; pergunta para a Je o que ela recortou, a menina diz "telefone". Ela escreve na lousa e depois pergunta o nome dado pra ele; Je diz "cone". Muito bem! E a professora grifa fone e cone para marcar a rima. Diz que é assim que todos devem fazer e completa: "recortar 5 objetos, não é 1, 2, 3, 4, é 5!" (Estava bom demais pra ser verdade: ela só mencionou o número de objetos agora, porque antes, nem por escrito nem na fala).

Diz que já está na hora de corrigir o primeiro; será oralmente e na lousa: " mesa - Dona Teresa...". Corrige todo o resto, sempre perguntando para a classe e ela mesma escrevendo a resposta na lousa.

A profa. olha o caderno da Gi, que senta bem na frente, vê o objeto colado e diz que a menina não entendeu porque colou uma lousa, e depois a questiona: "tem lousa na sua casa?!" Ao que a menina responde afirmativamente; então ela diz que é preciso fazer uma outra palavra com o som final de 'ousa'.

Durante a próxima atividade a profa. ainda corrigiu esta, em intervenções que foram trazidas para este protocolo.

Ela senta-se em sua mesa e vai chamando os alunos para corrigir seus cadernos; para quase todos diz que é preciso arrumar palavras com o som final do nome do objeto e não só mudar uma letra do mesmo nome, como muitos estão fazendo.

Ela levanta-se, vai até o lugar do R e o retira de lá, trazendo-o para junto de sua mesa - porque ele realmente não pára (é o que ela diz e é o que eu já havia notado!). Mas tudo isso é feito com muita calma por parte dela e dele também! Agora vai até o E, olha o caderno dele, ele diz que não achou figura de objeto - ela responde que vai achar pra ele (pelo menos o tom de voz era indicativo de que iria mesmo procurar, ela parecia calma!), mas "muda" de idéia e tenta colocá-lo para fora da classe, para que trabalhe longe dos colegas; não consegue: ele começa a chorar e se agarra à sua carteira (ela tentou pegar o material e tirá-lo levando-o pelo braço). Ela manda um aluno chamar a diretora - mas o aluno volta e a diretora não! Ela continua dizendo que é para ele ir para fora, e ele não vai; ela diz que na sala dela não há lugar para 'nenezinho'... (mas parece que o clima já está melhorando, e os ânimos estão ficando mais brandos... ele já não retruca mais e ela já está usando um tom menos ríspido ou nervoso!).

Ela volta para sua mesa e reexplica a atividade, para outro aluno: se é revista tem que terminar com vista (comentário impróprio, pois esse 'v' pode atrapalhar a rima, mais fácil seria rimar com 'ista'). Tomando uma borracha ela diz que está errado

e vai apagando (não sei o que ele havia escrito!); diz, ainda, que "não é só mudar uma letra (da palavra) não"!!! Como tudo já voltou ao normal, ela diz pro E sair (parece estar pedindo, tranquila) e ele sai (ele já está calmo também!).

A correção individual continua: "isso é filmadora, então você vai ter que arrumar alguma coisa que acabe com 'dora'". O E vai até ela para perguntar se a conta (era lição de matemática) está certa e ela responde que corrigirá na lousa; "pra que você acha que eu corrijo na lousa?!" (o que ocorre é que muitas vezes eles não prestam muita atenção à correção geral, mas à particular, com ela!). Aliás, muitos não corrigiram da lousa a questão do texto "A mania de Talita". Quando olha o caderno e percebe, ela diz que é pra corrigir (mas como?! se a lousa já foi apagada?! A rapidez quase sempre atrapalha - e hoje o ritmo até que está lento!!).

O E volta com a lição toda feita (isso praticamente demonstra que ele sabe fazer e não faz por ficar conversando, (como ela acha); parece que está tudo bem, mas ele resolve que quer ir trocar livros na biblioteca (os alunos da primeira fileira já foram) - ela diz que ainda não é hora e ele fica bravo, atirando a sua tesoura no chão. Ela diz que não adianta, se ele consegue tudo na 'marra', com ela não vai conseguir, pois ela tem 4 filhos e não liga pra isso!

Tudo tranquilo de novo, ele volta a fazer a nova lição e dali alguns minutos ela diz que é para a segunda fileira sair - que por um acaso é a dele. Um colega pergunta se ele (E) vai também (pudera, depois de tanto desentendimento!!!)... ela diz, olhando pra mim e pro menino que perguntou, se eles estão no mesmo ponto (já que o outro foi recuperar o tempo perdido lá fora, como contei a pouco), por que o E não iria?! Enquanto eu observo a saída do E, ela diz para um outro aluno (que eu julguei ser o L) que ele só irá, no final, se terminar tudo; "por isso pode botar um motorzinho, que quando você quer, você consegue". Ela não diz o nome dele, e quando ela termina de falar o L se levanta e vai (então não era pra ele e eu fiquei sem saber quem

seria, porque não notei se alguém ficou sem ir até a biblioteca; o que seria difícil, porque ela dá muito valor a essa atividade).

COMENTARIOS

Mais uma vez a instrução só se completa no final da atividade e, além disso, as rimas propostas foram sempre as mais pobres, as que limitavam muito a escolha - se era 'lavadora' ela sugeria que se rimasse com 'dora', quando 'ora' já resolveria o problema e ainda ampliaria as possibilidades. Ainda bem que alunos com a Je conseguiram deduzir isso!

PROTOCOLO No. 19 - dia 04/11/98 - 26 alunos - horário 10:30h

NOME: *Conversa na Cozinha*

DESCRIÇÃO

Entre as atividades descritas nos protocolos 18 e 19 os alunos fizeram exercícios de matemática; ela continuou a correção da atividade de 'rebatizar objetos', que já foi transferida para o protocolo anterior; e eles foram trocar livros na biblioteca.

Quando os últimos alunos voltaram da biblioteca havia um Para Casa na lousa:

- "- bilhete para mamãe
- folhinha (que eu, não ela, explico já)
- mamãe: mandar cheque ou dinheiro do passeio
- continhas de matemática"

Ela sai momentaneamente da sala e alguns alunos percebem o erro no final do Para Casa e um deles vai até lá corrigir, trocando o 'o' por 'a'. Ela volta e, mesmo assim, eles continuam agitados (falando e levantando mais do que o costume). Ela entrega a 'folhinha' de atividade para casa - é uma proposta de produção de texto, passado na cozinha, onde o fogão conversaria com a geladeira. Há espaço para o título e mais 8 linhas. A partir daí retoma com eles o que é travessão, perguntando "quando num texto alguém conversa com outra pessoa, o que precisa ter?!" Só a Ad diz "um tracinho!". "Isso", a profa. diz, "que é um travessão; todinho com travessão, quando alguém estiver falando. Quando o personagem está falando tem que ter travessão". Alguém fala do balãozinho para colocar a fala, que por sinal aparece desenhado na folhinha, e ela lembra que isso só é usado quando a história é em quadrinhos.

Eles vão guardando o material e ela propõe o velho jogo do silêncio (assim eles ficam mais tranquilos!).

COMENTARIOS

Hoje duas atividades se misturaram, porque enquanto os mais rápidos já faziam as continhas, ela pôde corrigir todas as atividades - seria ideal que isso sempre ocorresse, e que os menos rápidos pudessem contar com um auxílio ou um tempo maior,

em classe, para fazer suas tarefas deixadas para trás. Quanto à lição para casa, eu continuo discordando de uma folha com um espaço tão pequeno para acomodar um texto - o aluno pode simplesmente ir escrevendo até preencher a 'lacuna', e o texto pode não se realizar, trazendo de volta apenas um amontoado de frases.

ANEXO II - TRECHOS DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA**SOBRE SUA FORMAÇÃO**

"Tenho 33 anos, estado civil, casada, mais ou menos... é, que eu estou meio separada..." Bom, eu estudei, eu sou mineira de Belo Horizonte, mas a minha família veio pra cá já há muitos anos. Estudei sempre aqui em Campinas em escola de freira, meus pais queriam que eu estudasse numa escola de freira. Estudei muito em escola de freira, no "Imaculada", no "Ave Maria"... "Quando eu estava na 5a. série, até a 5a. série eu estudei no Ave Maria, no Imaculada. E depois teve um ano, na 4a. série, antes de eu viajar - porque eu fui pra Belém. Então, na 4a. série, eu reprovei a 4a. série, aí o meu pai me colocou num colégio do Estado, lá no jardim Chapadão, que tem até hoje."

"Por causa da reprovação ele me colocou num colégio do Estado, que na época era na Chácara do Chapadão, lá na zona, na área militar. Aí a gente foi pra Belém no ano seguinte. Eu estudei em colégio de padre também lá, até a 7a. série. Na 7a. série eu fiquei doente, com um problema no pulmão, lá em Belém. Aí eu precisei voltar pra Campinas pra fazer o tratamento. Fiz "Objetivo"... mas aí eu decidi fazer magistério, assim por fazer também, porque eu não tinha... Eu queria seguir outra profissão completamente diferente. Aí eu fiz magistério lá no "Ave Maria"."

"Eu tinha pensado, eu queria fazer medicina, mas depois que eu fiquei doente, eu não queria mais saber de medicina. Porque foi um ano e meio de hospital, fazendo coisa no pulmão, quimioterapia, então eu não... sabe?! Fiquei com trauma de hospital, então desisti, né?! E aí como eu tinha feito até o quarto ano do magistério... Nessa época eu estava namorando, casei. Mas eu já estava fazendo PUC - Pedagogia, só que aí eu casei, fiquei grávida e tive que trancar. E tá trancada até hoje, porque eu já voltei 2 vezes e já fiquei grávida mais 2".

SOBRE SUA RELAÇÃO COM O ERRO

"Olha, eu tinha um professor lá em Belém, eu lembro porque foi na 5a. série e a gente já lembra mais, né?! Ele chamava Carcará e ele era o prof. de português. Aí eu detestava a matéria de português - até então eu gostava. Mas eu detestava porque ele pegava... porque eu estava vindo do Estado de São Paulo, já falava diferente de todos lá. Então ele falava que eu falava errado, entendeu? Falei: não eu não falo errado. Mas eu fiquei com tanta birra desse professor, ele pegou tanto no meu pé, eu quase reprovei nessa matéria lá também. Porque eu não guentava vê a cara dele, eu ficava cantando aquela musiquinha 'carcará, pega, mata e come' (risos, meus e dela!)." ...

... "Agora já nas escolas de (Campinas)... o Imaculada, que eu estudei; aqui no Dom Barreto, também esqueci de falar que estudei 1 ano, sempre colégio de freira. Era Montessori. É muito individualista, Montessori. Então eu me lembro que eu pegava o meu tapetinho, eu sentava, eu fazia. Eu me lembro das cores da unidade, dezena, centena até hoje. Ficou marcado pra mim isso aí. Mas era um trabalho muito individualizado, e realmente eles não falavam que tava errado. A profa., ela, lembro muito de matemática, ela falava: 'olha, tem outra forma de você fazer'".

DE SUA HISTÓRIA PROFISSIONAL & DA FORMAÇÃO CONTINUADA

"Eu já trabalhei muito com pré-escola, na época que eu tava me formando. Aqui no Educap, eu trabalhei no Evolução também..."... "Depois eu fiz o concurso da Prefeitura e passei - isso há 7 anos atrás, naquele concurso que teve, passado. Aí eu decidi ficar só com a Prefeitura, por causa das crianças, os meus filhos, né?! E desde que eu entrei eu só tô nessa escola, eu nunca me removi daqui."... "Esse ano é que eu vou sair pela primeira vez!"....

"Sou professora efetiva da Prefeitura, 32 horas/aulas, a gente tem horário de TD, né?! Então aqui, por exemplo, o tempo, o tempo aqui na escola foi um período de muito aprendizado. A gente pegou muitas diretoras que entraram aqui,

nossa escola é um grupo de professores que não se removem. Então tem toda essa parte boa, porque na rede tem essa reciclagem que eu não acho muito produtiva."...

FORMAÇÃO CONTINUADA

..."com relação aos cursos de formação, na época da faculdade eu fiz muitos cursos, muitos de método, Alfa, Montessori. Eu cheguei a fazer todos esses cursos que eu sempre me interessei e busquei diferentes formas de trabalhar. Mesmo de curso de pré-escola, fiz muito, porque eu já dei aula em pré-escola em colégio particular, então a gente tinha que ter uma bagagem de material de sucata, de pintura, de técnicas de dobradura... Então eu fiz esses cursos."

"Agora, aqui na Prefeitura, eu vejo assim: excelente esses grupos de formação. Esse ano eu comecei a fazer um, pena que terminou! "Alfabetização além das letras". Foi muito bom; graças a esse grupo de formação nós desenvolvemos, eu e a K (outra profa. da escola), um projeto de trabalho aqui na escola, com os avós. A idéia surgiu no grupo de formação. Realmente foi uma pena ter acabado, a profa. decidiu voltar para a sala de aula e aí não deu pra gente se engajar em outro grupo de formação. Mas eu vejo assim como uma excelente forma de reciclagem, né?! A gente troca muitas idéias, aprende muitas coisas ali. E esse projeto ficou ótimo e a gente mandou pro prêmio "Incentivo à Educação", lá pra Brasília. Aí a gente recebeu uma carta, tal... foram classificados só 3 do Brasil"... "...mas nós ficamos super motivadas pra fazer!!!"

SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

"É, eu acho que o papel da escola, então, seria educar, mas não igual a gente educa um filho em casa. Porque acho que educar o filho em casa é uma coisa, eu tenho filhos, eu sei como é que é, né?! E a educação que a escola deve dar, eu acho que é mostrar a realidade, mostrar as situações, os problemas - ajudar o aluno a pensar sobre isso; aonde que ele está, qual o posicionamento dele, ajudar ele a refletir sobre isso, a ter uma

posição, tomar um posicionamento. Eu acho que esse é o papel da escola, não é você ficar ensinando coisas que os pais deveriam estar ensinando em casa; limites que os pais deveriam estar colocando, eles não põem. Aí fica muito difícil você trabalhar tudo ao mesmo tempo, né?!".

..." o que a gente procura fazer aqui na escola é... percebendo isso, a gente procura conversar com os pais, xerocar textos, procurar chamar a atenção deles pra esse problema. Porque as crianças estão tão desorientadas, tão desorganizadas. A mudança de papéis na estrutura familiar, porque isso tudo está ocorrendo, como é que a criança está ficando, como é que ela tá reagindo...".

SOBRE FRACASSO ESCOLAR

" Porque a gente tem que analisar que não é só aluno que fracassa, não é o aluno... O fracasso da escola... dele na escola, não é culpa do aluno somente, é culpa do prof., é culpa da escola, é culpa dos pais, é culpa de um sistema! E quando a gente não consegue atingir esse aluno, aí se dá o fracasso..."

SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO NA ESCOLA

"Aqui na Prefeitura a gente não tem quase evasão, muito pouca evasão; geralmente os alunos que não estão indo pra frente vão pro supletivo, vão pra FUMEC, arrumam um emprego..." quando às vezes o aluno sai... Aqui tem muito assim, não só alunos do bairro, tem alunos de fora do bairro, então quando muda, muda de escola. É mais assim, porque mudou de escola. Agora abandonar, assim de abandonar, não tem mesmo."

..."Aqui a gente faz assim: nós professores de 1a. à 4a. série, a gente tem caso de muitos alunos que, por exemplo, tão na 2a. (série) hoje, mas que a profa. está falando não têm condições de ir para a 3a., não tem, sabe?! É um aluno muito fraco, lê e escreve muito pouco... não tem raciocínio, não tem... sabe?! Mas, a gente, quando o aluno tá numa idade já que a gente acha que ele já deu o máximo dele, a gente passa. A gente não

empata o aluno na série, tá?! A gente tem, inclusive, vários casos de 4a. série, esse ano, que vão para a 5a. série, o prof. vai colocar na 5a. série. Porque aconteceu comigo ano passado, d'eu querer, eu pensei em reter alguns alunos da 4a. (série)... Mas eu pensei sobre outros vários fatores, né?! Então eu e minha colega decidimos passar esses alunos. E eu tô acompanhando pra vê como é que eles estão esse ano na 5a. - e eles estão deslanchando, quer dizer, já pensou se eu tivesse deixado na 4a.?!

Então a gente tem aqui na escola isso aí: a gente conversa muito em reuniões, em TD, em conselho de classe; todos os professores veem todas as atividades desse aluno, a história desse aluno e aí a gente resolve junto. Porque no próximo ano, como aqui não tem muita remoção, ele vai ficar com um ou alguns professores que já fez a escolha."

SOBRE O ERRO, SUA INTERVENÇÃO & A CLASSE

SUA INTERVENÇÃO

"É, na 1a. série é assim bastante complicada essa relação com o erro. Porque eu não tenho um método, a gente cada ano que a gente dá aula, a gente vai se modificando... Mas eu tenho o pensamento que os alunos de 1a. série estão construindo sua escrita, tão descobrindo a escrita e vão aos poucos construindo sua escrita. Então é difícil, por ex., eu falar pra ele que ele escreveu a palavra errado. Mas ele tá construindo, ele tá num processo de construção e descoberta, né?! Ou aqueles alunos que já chegaram escrevendo e escrevem errado a palavra, e se colocam errado na frase, e em todo o processo. Então mesmo esses que vieram ou os que não sabiam qual era o 'a', pra mim estão no mesmo ponto - porque pra mim estão da estaca zero. E na minha sala de aula, com alguns alunos até que eu consigo não falar do erro, entendeu?! Eu tento fazer com que eles percebam."

O ERRO E A INTERVENÇÃO

..."os alunos que eu tenho como alunos bons, hoje, agora no mês de novembro, que já é 2/3 da classe, né?! Eu acho assim, que da minha sala são poucos alunos que tão apresentando

algum tipo de...por exemplo o W. Ele, até metade do ano, ele não escrevia, só escrevia vogal. Só escrevia tudo com vogal. Então cê ia lê e tava certo o que ele escreveu - porque ele escreveu batata com 3 "A"; a batata, então 4 "A", tudo junto. Então a evolução da escrita dele foi significativa demais. Hoje ele escreve com todas as dificuldades, mas ele escreve a palavra palhaço, não escreve com "ç", escreve com "s"! Entendeu?! Então, às vezes, tem momentos que eu corrijo, falo "olha, palhaço se escreve com 'ç'". Porque eu tenho que fazer essa interferência, mostrar qual é o correto, ou abrir uma revista "olha, palhaço se escreve assim", ou ir no dicionário, "olha vamos ver como é que escreve essa palavra".

Porque eu mostro pra eles que a língua portuguesa é uma língua difícil, que é muitas palavras, nem eu, às vezes fico na dúvida. Porque os sons são parecidos. Então a todo momento tá mostrando essa face pro aluno. A maioria da classe já consegue, por exemplo, hoje o W escreveu 'palhaço' certo, nas duas frases de baixo escreveu palhaço errado. Aí é fácil de você interferir, não mostrando que ele errou; fala "olha palhaço aqui, palhaço... qual palhaço que é?!" Aí o aluno percebe o próprio erro e corrige. O que é a intenção - principalmente na alfabetização, porque ele aprende melhor dessa forma; não adianta ele escrever 10-20 vezes uma palavra. Você pode até usar disso aí, porque você sabe que o que fica... se a criança escreve toda vez errada aquela palavra, o que que vai acontecer? Ele vai fixar o errado e não o correto. Por isso que às vezes o professor manda, pede pra ele escrever várias vezes, pra ver se ele fixa o correto e não uma vez o errado.

O LEITOR E O ESCRITOR

O que a gente escreve realmente, se a gente lê a palavra várias vezes e... por isso é que é difícil pra todo bom leitor... ele não escreve errado. Porque ele tem muita leitura, então ele leu muitas vezes a mesma palavra e gravou a forma correta. Tem algumas pessoas que pensam dessa forma e eu também penso dessa forma, que a leitura auxilia nesse ponto.

Então é, sobre o erro, na 1a. série tá assim, na minha classe. Então eu tenho, por exemplo, tenho o W, que teve um avanço significativo, mas não escreve ainda todas as palavras corretamente. Tá sendo difícil de colocar pra eles, por exemplo, alguma... eles acham difícil quando o personagem tá falando, quando ele não tá falando - se eu colocar uma história - eles querem tudo corrido. Que, de agora até o final do ano a gente vai estruturar isso daí, que agora o trabalho está sendo centrado em produção de texto, interpretação de texto e redação, em português, né?!

PROFESSORES DIFERENTES

Agora, cada... por exemplo, eu não sei, o ano que vem esses alunos vão ter outro professor, ele pode estar lidando de diferentes maneiras a questão do erro. E aí a questão do erro, ele pode ser como o professor tradicional é com a questão do erro. Aí eu não sei como é que vai ficar a cabeça desse aluno. Então o aluno, coitado, se a gente for ver desse ponto, cada ano é uma coisa diferente, cada professor lida com essa questão de uma forma diferente, com a questão da avaliação, com a questão do erro, com a questão do conteúdo..."

DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO & DA RETENÇÃO

"A questão também, na primeira série, do erro, é o amadurecimento do aluno, também, eu vejo, né?! O aluno, às vezes, ele não tá maduro o suficiente pra a aprendizagem da leitura e da escrita, porque ele aprende a ler muito rápido, muito mais rápido que escrever. Então ele... às vezes o amadurecimento do aluno faz, aquela falta de concentração, o só querer brincar, faz com que ele "erre" (aspas falado por ela) mais vezes.

..."No caso do E, o fator é só amadurecimento, porque ele sabe ler tudo! Você lê aqui "estojo de natal", ele lê "estojo de natal". Ele sabe lê bem, só que ele não consegue acompanhar o ritmo da classe, que é um ritmo mais acelerado, né?! Mas ele não consegue fazer nenhuma atividade por inteiro, nenhuma atividade por inteiro! Ele se interessa de prestar atenção na vida dos outros, tá brincando, levantando da carteira, apontando lápis o

tempo todo... Quer dizer é questão de amadurecimento; ele não despertou ainda para o processo de construção da escrita, o gosto por escrever. Ele não gosta de escrever, ele gosta de ler, de escrever ele não gosta. Então é questão do amadurecimento que até eu falei para os pais dele; ele não amadureceu ainda para a 1a. série. Prum final de 1a. série ele não tá amadurecido ainda. Eu não sei ainda o que que eu vou decidir com relação a ele até o final do ano. De agora em diante, como que ele vim se comportando é que eu vou tomar uma decisão. Porque se ele já está assim na 1a. série, será que na 2a. ele vai sentir... Porque o que acontece, o aluno se sente inferiorizado perante a turma. Então é melhor... por exemplo, o J (repetente) se sente hoje superior, porque ele superou todas as barreiras que ele tinha..." "... O E na 2a. série vai se sentir mais inferiorizado do que ele já está hoje, por que?! Porque ele não vai conseguir copiar da lousa em tempo, ele não vai conseguir resolver em tempo, ele vai ficar chorando... Será que isso vai ser melhor pra ele ou vai ser pior?"(...) "E os pais concordam comigo, porque todo o comportamento que ele apresenta aqui, ele apresenta em casa também!"

INCENTIVANDO O DESEMPENHO DO ALUNO

E o que que eu tenho percebido - eu comecei... Infelizmente, eu tive que usar desse estratagema, mas a questão d'eu distribuir tazo pros alunos, dele escolher o tazo, tá uma coisa impressionante... Hoje todos fizeram a lição. Mas bem caprichado, hoje mandei mais... Então, agora, depois dessa semana, na semana que vem, eu vou fazer, tô pensando em fazer com a questão do erro, deles tarem se corrigindo, prestando mais atenção no que escreve, pra tá se corrigindo... Os alunos que eu perceber que tão fazendo esse esforço vão ganhar outros tazos, entendeu?! Porque eu acho que o aluno tem que ter um incentivo na escola, e a gente usa teatro, usa música, usa tudo. Eu nunca tinha usado esse... mas acho que é o mais eficiente. Esse está sendo mais eficiente pra eles nesse momento.

SOBRE A CLASSE

... "mais heterogênea ela não pode ser. Porque ela é tão... cada aluno é tão particularmente individual ali, e cada aluno eu... por exemplo os alunos que vieram repetentes eu procurei a história de vida de cada aluno. A T é repetente, mas eu acho que você não conhece porque ela falta mais do que vem. Eu tenho a G, a Ta, o M, tem o J." ... "É que são alunos que faltam muito - os pais não têm compromisso de acordar no horário e 7:00h tem que estar aqui na sala de aula, então é aquela questão do compromisso dos pais com relação à educação dos filhos. Então esses alunos que faltam muito - a Ta já está reprovada em falta..."

AS DUPLAS

... "A própria estrutura da classe, dos alunos sentarem em dupla, favorece a eles tarem aprendendo junto com alguém. Que é também um movimento de constante, que nem é sempre o mesmo na dupla. Mas eu procuro colocar na dupla um aluno que está escrevendo legal, com um aluno que tem bastante dificuldade, pra que esse aluno empurre o outro, pra que ele possa servir de suporte, pra ele não ficar tão dependente do professor em sala de aula. Então o trabalho em duplas na 1a. série eu acho primordial, justamente por causa dessa questão do erro, ali eles trocam o que eles escreveram, a folha, um lê do outro, um comenta do outro: "olha eu acho que essa palavra aqui"... Eles falam, "oh, cê não escreveu certo essa palavra aqui"; "eu não escrevo essa palavra assim"; "qual jeito será que tá certo?" Então é muito construtivo, dele estar se virando sem a minha interferência. Porque eles aprendem mais com a interferência do colega, eu acredito. Na sala de aula, por exemplo, esses alunos que já estão escrevendo legal, eles ficam um pouco desestimulados; e também "ai, que esse meu colega não escreve nada direito", sabe eles já estão... Teve um momento que eu percebi que eles já estavam ficando meio injuriado. Então foi quando eu comecei com essa atividade dele corrigir a atividade do colega, e fazer depois uma correção coletiva, deles tarem se corrigindo mutuamente. E aí eu falo pra eles que eles são meus

ajudantes, então eles ficam todo empolgados, e chamo muito na lousa esses alunos... E também procuro fazer com que eles respeitem o colega, que o colega está aprendendo. E que ele também está aprendendo outras coisas, ele já aprendeu. Eu procuro mostrar pra ele, "oh, você já aprendeu isso, mas isso que o seu colega sabe fazer você não aprendeu ainda". Então que tal vocês trocarem, um vai ajudar o outro o que ainda tá faltando! Esse movimento de troca."

O ESPAÇO PEDAGÓGICO

DA DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO

..." a gente não tem prova nessa escola. Era para não ter, na verdade, foi decidido em reunião. Pelo Projeto Pedagógico da escola seria... a gente não teria prova, tudo é uma prova. O aluno está em constante avaliação. Então não tem uma data marcada para uma prova porque não tem como avaliar um momento - que o aluno pode até tá mal naquele dia. Mas com essas mudanças constantes na Prefeitura, de remoção, os professores novos que entraram, eles não têm essa filosofia. Então eles marcam prova. De 5a. a 8a. série eles marcam prova e dão prova, você entendeu?! Então eles estão quebrando com um processo de trabalho que já foi começado há muito tempo atrás, que esses alunos não sabem o que é prova. E esses alunos estão sendo avaliados meramente dessa forma.

Esse é que é o problema, porque que quebra tanto as escolas da Prefeitura - porque as escolas não conseguem ter um Projeto Pedagógico, autêntico da escola, pelas mudanças dos professores, porque cada um pensa de um jeito, faz de um jeito diferente, ninguém controla. O diretor não tem autoridade sobre o professor e o OP também não. Ele faz na sala de aula o que realmente ele quer, se ele quer marcar prova, ele marca prova; se ele quer reprovar, ele reprova."

DA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO - INCLUINDO O ERRO

..." A gente sempre tá combinando estratégias comuns, que tem que ser tomadas pelos professores, discussões de temas, discussão do que que a gente vai entrar agora no conteúdo,

também... A gente estava estudando planejamento, pra tentar fazer um planejamento de curso, não só de série, mas de curso também. Mas eu percebo que fica meio truncado, primeiro pela saída da Silvia (ex-OP, voltou para a sala de aula na mesma escola), que começou esse trabalho e depois porque entrou o rapaz do tema luz (um projeto de ensino de ciências) e metade do TD tá ocupado. Às vezes a diretora vem com comunicados... Então, fica um espaço de três horas aula muito curto que, às vezes, não dá para fazer tudo."

(A postura do grupo com relação ao erro)... "é parecida com a minha, porque nós de 1a. à 4a. temos mais ou menos a mesma conduta com relação ao erro. Até a 3a. série é assim, agora de 4a. série, como são professoras substitutas, elas não tem esse posicionamento sobre o erro. Errado pra elas é outra coisa; "nossa mas esse aluno escreve muito errado, eu nem sei como é que ele veio parar aqui!!" Esse tipo de posicionamento, não de construção, porque eles não viram o decorrer do processo. Então, não sabe julgar, tão vendo como é que tá agora; perante o restante da classe devia estar num amadurecimento 'x', de escrita, produção de escrita. Então aí, esses professores, fica muito difícil trabalhar com eles. No caso, principalmente, da 4a. série aqui esse ano, porque ela eram diretoras de escola ano passado, e agora tão com uma 4a. série. Diretoras do Estado. Então, é diferentea forma como elas pensam, a escola da época delas pra agora, quando elas davam aula antes de pegarem cargo de administração pra agora teve uma modificação muito grande... Então a conduta, como elas levam a classe... Elas até tavam reclamando que antigamente a escola tinha outro valor, antigamente professor tinha outro valor, na época delas. Então, ela sente uma dificuldade muito grande porque ficaram aí 15 anos fora do magistério, só no cargo de administração e agora pegaram a classe e tão vendo como que os alunos tão. Então, ela teve uma transformação muito grande, aí a gente não consegue fazer a integração com eles, porque o pensamento delas e da escola como elas conheceram é totalmente diferente da escola atual. E aí que muitas vezes as discussões que a gente tem, a OP traz textos

baseados naquilo, pra gente continuar discutindo na outra semana. Pra tentar fazê-las entrar dentro da filosofia que a escola tem, dos princípios do Projeto Pedagógico dessa escola. Mas é muito difícil quando "pega o bonde andando". Ainda mais que elas sabem que elas vão sair o ano que vem - porque elas já saíram. Uma já saiu mas só que conseguiu pegar aqui outra vez. Então complica muito, muito, muito."

ANEXO III - MATERIAL UTILIZADO NAS ATIVIDADES DESCRITAS

30/09/98

12

Protocolo 2

NOME ALEXANDRA...

1- O QUE DIZ O TEXTO?



2- SEPARE AS PALAVRAS DE CADA FRASE

OCABRITOPULOU AGRADE DO QUINTAL;

CRISTINACA IUDAPOLTRONA E QUE BROU BRAÇO.

GANHEI UM LIVRO ENGRAÇADO DA MINHA MADRINHA.

JOGUEI UM PEDRANOGRILO.

3- LEIA E ESCREVA A MENSAGEM



30/09/97

20
=

Protocolo 3

Para ler O menino maluquinho



Era uma vez um menino maluquinho

Ele tinha o olho maior que a barriga



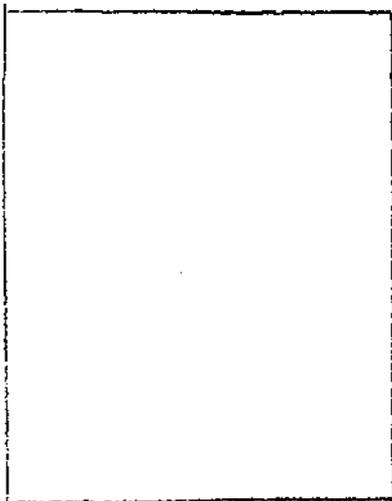
tinha fogo no rabo

tinha vento nos pés



umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)

e macaquinhos no sótão)



Ele era mesmo um menino impossível

* estudo do significado das palavras.

NOME _____

SÉRIE _____

DESCUBRA O SIGNIFICADO DAS EXPRESSÕES

sem pé nem
cabeça• com a cabeça
da mentechupar o
dedo

• cigarrito

boca da
mente• estranho
confuso

pé frio

• ficar
"desprezando"num piscar
de olhos• estar
distraindo
desligadoestar nas
nuvens• muita depressão
muito rápido

32/07/10

Conversando

1. Quais as cores que mais lhe chamam a atenção?
2. Na sua opinião, para onde as crianças estão indo?
3. Você acha que é um barco grande ou pequeno? Justifique.
4. Na sua opinião, é possível um barco navegar, levando apenas crianças? Por quê?
5. Quais os elementos presentes na tela que comprovam que as crianças estão felizes?

Descobrimo

1. Quantas crianças há no barco?

2. Quantos pássaros estão no barco e quantos estão no ar?

3. Quais são as cores das velas do barco?

4. Que nome você daria a esse barco?

5. Você gostaria de passear neste barco? Por quê?

As respostas desta atividade podem ser corrigidas através da autocorreção.

Nome J. Linley data 19/10/1983

1) Quem praticou cada uma das ações?

Quem?	Ação	Quem?	Ação
o cravo	brigou com a rosa	Eu	respeitei-me a chorar.
o cravo	foi visitar o cravo	O cravo	abraçou a rosa.
a rosa	teve um desmaio	a rosa	tratou do cravo.

2) Complete com n e leia as palavras:

cavo	ti	feio	tem
cravo	trio	friso	trém
tinta	toca	faca	fi
trinta	troca	fraca	friso
pata	gude	dama	gato
prata	grande	drama	grato

3) Separe as sílabas das palavras.

braco	cravo	dragão	frade
briso	cume	comadre	freio
brilho	civo	madrinha	bitas
motor	croché	drogaria	prata
bruxa	cruz	madrugada	fruta
grave	prato	trave	livro
grave	preta	treze	livre
guta	primo	trilho	livrinho
guta	prova	tropa	livraria
guta	prumo	truque	lavrador

4) Copie do texto as palavras com as letras:

BR	CR	GR	TR

Olá: a sena e escreva uma história?



Joana Franklin da Costa

um dia o racketeiro passou no parque e viu a sena
 Edire vi sena esta um lindo dia não acha sim um lindo
 dia para mim ~~espinar~~ a minha pipa com o
 veise a rera disse um que belo dia e veio o
 Carlos e disse lá cachorro pique a gatinha e
 queria com a sua bicicleta e de repente o
 Carlos e a rera viram que encostou no fim
 da parte e de repente o Carlos voltou e pape
 ele furou e pensou seu não tem ter que incher
 dinelto e a rera disse não se preocupe com
 isto porque disse o sena meu pai tem um
 negocio que pode incher seu pneu muito
 a Brigada não tem digue

E FIM

Para Casa 04/11/98

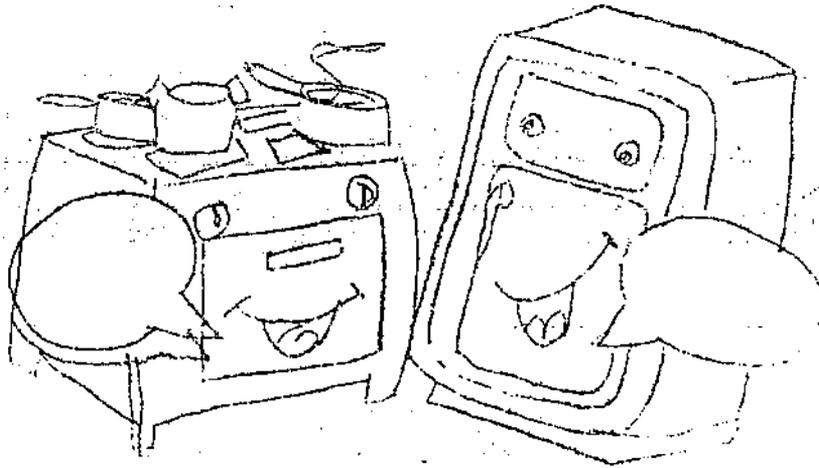
Protocolo 19

Produção de texto

1) Imagine que você entrou na cozinha e encontrou o fogão conversando com a geladeira.

Como seria esta conversa?

Escreva abaixo bem caprichado



Nome _____

04/11/98

Para Casa

ANEXO IV - OS PARECERES

PARECER FINAL

NOME: Alexandra da Silva Molina

RA: 940496

CÓD.DISC.: EP809

TÍTULO DO Projeto/TCC: A Questão do Erro nas Práticas Pedagógicas Uma Análise Sócio-Histórica

PARECER:

A aluna demonstrou excelente desempenho durante todo o trabalho desenvolvido. Concluiu o TCC de ótima qualidade. Acompanha a nota do referido aluno, em anexo.

NOTA FINAL: 10.0 (dez) Sérgio Antonio da Silva Leite

ORIENTADOR(A): Sérgio Antonio da Silva Leite

DATA: 7 / 7 / 99

PARECER

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

ALUNA: ALEXANDRA DA SILVA MOLINA

TÍTULO: O ERRO NA SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DO PROFESSOR E QUALIDADE DA SUA MEDIAÇÃO

Ao escolher como objeto de estudo de seu TCC o *erro na sala de aula*, Alexandra enfrenta um tema complexo, importante, nada fácil de abordar, e consegue desenvolver um trabalho de muito boa qualidade.

A partir da produção de alguns autores que discutiram o assunto, ela se propõe a trazer uma contribuição específica, discutindo a questão do erro no debate entre pressupostos do construtivismo e da teoria sócio-histórica, considerando o erro como indicativo de processo de construção, mas levando em conta a instrução nas relações de ensino.

Alexandra se propõe a investigar o trabalho efetivamente realizado na sala de aula bem como as concepções da professora com relação ao erro e ao seu próprio trabalho de ensinar e/ou corrigir. No trabalho de análise das possíveis relações, Alexandra procura identificar e organizar categorias, levando em conta a natureza da atividade proposta pela professora, a qualidade da instrução e a qualidade da intervenção, conseguindo apresentar um panorama interessante que mostra, de uma certa forma, a dinâmica das relações professora/alunos na sala de aula e a posição da professora - aspectos da sua formação, da sua tarimba, do seu desempenho, de suas dificuldades (que muitas vezes acabam gerando ou produzindo erros dos alunos).

A maneira de problematizar as questões, de realizar o trabalho de campo, de proceder às análises indicam um grande envolvimento e empenho da aluna na elaboração da pesquisa. Os registros, as transcrições, as categorizações, as análises devem ter exigido uma dedicação bastante grande da aluna e isso precisa ser ressaltado.

Certamente, a riqueza do material apresentado transcende o propósito de um TCC. O texto provoca indagações, instiga, e acaba demandando a continuidade de um trabalho que merece desdobramento e aprofundamento (por exemplo, no que diz respeito às relações entre intervenção e afetividade, e as correspondentes análises).

Nota: 10 (dez)

