



1290000044



FE

LUCIANE VIEIRA PALMA

TCC/UNICAMP P18a

"Análise de Conceitos e Práticas de Professores Considerados Construtivistas"

Orientado por Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994

M
P18a

FE/

409

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA

Sumário

I - Introdução	1
II - Objetivo	6
III - Método	7
1. Sujeito	7
2. Entrevista: roteiros e procedimentos de Aplicação	8
3. Sessões de observação	8
IV - Resultados	10
1. Dados relativos às entrevistas	10
2. Dados relativos às observações	33
V - Discussão	47
VI - Conclusão	53
VII - Bibliografia	54
VII - Anexos	
Anexo 1 - Roteiro das entrevistas	55
Anexo 2 - Descrição das atividades	56

I - Introdução

"O construtivismo de Piaget... apresenta-se suficientemente bem estudado e bem caracterizado". Esta afirmação de LEITE (1991, p.29), está fundamentada no grande número de trabalhos que Jean Piaget publicou ao longo de sua vida a respeito da equibração que é um dos conceitos fundamentais no construtivismo piagetiano. Este teve "sua explicitação relativamente tardia , devido ao fato de que era necessário determinar e caracterizar previamente as estruturas cognitivas, para depois se deterem nos mecanismos que permitem a passagem de um estágio a outro"(LEITE,1991, p.28).

Podem-se identificar três conceitos fundamentais na teoria piagetiana, sem os quais seria impossível a concepção construtivista: estágio, estrutura cognitiva e equibração.

Piaget ao longo de suas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, pôde perceber que determinadas faixas etárias possuem peculiaridades na maneira de interagir com o meio ambiente. A estas maneiras de pensar e agir, Piaget determinou estágio ou período"(RAPPAPORT,1981 p.63). Assim o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de "estágios e subestágios caracterizados pela forma especial em que os esquemas - de ação ou conceituais - se organizam e combinam entre si formando estruturas "(COLL & MARTI,1990, p.122). As estruturas são construídas pelos indivíduos desde a sua infância, com o primeiro contato com o meio ambiente e corresponde à maneira como cada indivíduo percebe este ambiente, seja pelo contato com diferentes objetos, ou obtendo informações com diferentes pessoas que com ele convivem.

Deste modo Piaget afirma que "... o aparecimento de estruturas cognitivas... são construções autênticas, com aberturas sucessivas sobre novas possibilidades" (PIATELLI-PALMARINI, em LEITE, 1991, p.29); ou seja, não uma soma de informações obtidas no contato com o meio; o que ocorre é um processamento de informações de acordo com os esquemas ou estruturas que já se possui. O "processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade" (RAPPAPORT, 1981, p.62), denomina-se *Equibração*. Assim, como o

organismo biológico que, ao ser de alguma forma perturbado na maneira harmônica com que funciona, busca automaticamente soluções que o levam a novas formas de equilíbrio para poder sobreviver; o mesmo ocorre com as estruturas cognitivas, que, em um dado momento, ao serem requisitadas na resolução de um problema, não possuem esquemas o suficiente ou adequadamente desenvolvidos para tal. Neste momento há uma quebra do equilíbrio cognitivo que, como o organismo biológico, buscará novas formas de equilíbrio.

No caso da criança, "poderá não apenas se utilizar dos recursos já existentes, mas desenvolver novos processos de funcionamento mental (RAPPAPORT, 1981, p.63). Por sua vez o adulto que já chegou ao estágio que Piaget chamou de "período das Operações Formais" Para se equilibrar utilizará sempre o mesmo tipo de funcionamento dessas estruturas (RAPPAPORT, 1981, p.63). Deste modo o "desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de desequilíbrio para um estado de equilíbrio superior, no sentido de que a criança terá desenvolvido uma maneira mais eficiente (poderíamos dizer até mais inteligente), de lidar com seu ambiente" (RAPPAPORT, 1981, p.63).

→ À luz da teoria construtivista piagetiana, muitos autores passaram a pesquisar as representações que os indivíduos constroem sobre objetos específicos do conhecimento humano. É o caso de Emília Ferreiro e Ana Teberosky cujo objeto de pesquisa foi a construção da escrita na criança. Num campo não abordado por Piaget, as autoras introduziram o essencial de sua teoria e seu método científico, mostrando que as crianças têm idéias, teorias (no profundo significado do termo), hipóteses que continuamente colocam à prova a realidade e que confrontam com idéias de outro (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, Prólogo, p.13).

As pesquisas de Emília Ferreiro acabaram por questionar os métodos de alfabetização comumente utilizados por muitas escolas até hoje. Deve-se ressaltar que a autora não criou um novo método de alfabetização (apesar de equivocadamente muitas pessoas assim acreditarem). Como ela própria escreve: "Não pretendemos propor nenhuma nova metodologia de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação deste processo desde o ponto de vista do sujeito, que aprende" (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.15). Assim ao se considerar uma criança como um sujeito ativo deste processo de aquisição da escrita, não há mais sentido em alfabetizá-la considerando-a como um ser passivo, à espera do conhecimento pronto e acabado a ser oferecido pelo professor.

Tais considerações sugerem uma análise de como estes recentes conhecimentos vêm sendo divulgado junto aos docentes que atuam nas redes de ensino, bem como a consequência dos mesmos nas práticas pedagógicas. Relatos da literatura e testemunhos informais de docentes, demonstram que as primeiras consequências das concepções construtivistas junto aos docentes considerados tradicionais, provocam geralmente desequilíbrios nas suas representações do processo de alfabetização escolar.

Mas a compreensão adequada destas relações tem facilitado novas posturas e práticas em sala de aula. Observa-se que hoje há um aumento progressivo de professores que dizem estar desenvolvendo práticas pedagógicas inspiradas na teoria construtivista, ou seja, práticas pedagógicas inspiradas nas idéias de Piaget e nas constatações de Emilia Ferreiro quanto a aquisição da língua escrita pela criança.

Muitos autores como CARRAHER (1986), MACEDO (1993), COLL (1990), baseados nos fundamentos da Psicologia Genética, tentaram elaborar os pressupostos de uma prática pedagógica considerada construtivista. Algumas das principais características citadas por estes autores podem ser resumidas como se segue:

a) o professor, além do conhecimento formal de sua área de atuação, deverá dominar o processo de psicogênese da leitura e da escrita o que possibilitará referencial teórico para compreender a produção escrita na criança. A grande contribuição da pesquisa de Ferreiro, foi descrever todo o processo através do qual a criança chega a identificar a natureza alfabética da escrita; tal pesquisa envolveu desde as fases iniciais, onde a escrita é confundida com o desenho, até a natureza alfabética, passando pela fonetização da escrita. Vários trabalhos descrevem detalhadamente o referido processo (FERREIRO, 1991 e 1992);

b) é fundamental também que o professor identifique o nível em que se encontra a concepção da produção da escrita na criança; isto possibilitará condições para que se escolham atividades de ensino potencialmente provocadoras do conflito cognitivo necessário para a construção de novas hipóteses pela criança. Neste sentido, a avaliação diagnóstica é um momento fundamental para o trabalho pedagógico pois tem como objetivo, a partir da própria produção escrita da criança, identificar as hipóteses com as quais provavelmente está atuando. É papel do professor, atuando como mediador entre a criança e a escrita, propor atividades concretas em sala de aula que levem os alunos a perceberem a inadequação de suas hipóteses

atuais - conflito cognitivo - e a motivação necessária para a elaboração de hipóteses mais adequadas;

c) de acordo com a teoria, o sujeito tem uma participação ativa neste processo uma vez que o desenvolvimento de hipóteses implica, de um lado, na experiência concreta do sujeito com o referido objeto (no caso a escrita), através das atividades planejadas pelo professor; porém, por outro lado, o professor depende fundamentalmente da elaboração do próprio indivíduo, no sentido de construir hipóteses mais adequadas. Assim a teoria construtivista contribui para a superação do antigo modelo de ensino/aprendizagem onde o aluno era visto como um ser passivo, situado na parte inferior de uma relação vertical, recebendo o conhecimento dado pelo professor. Tal mudança provocou alterações concretas, principalmente na relação professor aluno, e abriu possibilidades a serem exploradas também nas relações professor-aluno;

d) dois aspectos da relação professor-aluno em sala de aula, sob influência da teoria construtivista, necessariamente são revistos. O primeiro deles se relaciona às instruções fornecidas pelo professor: considerada com aspecto fundamental em toda relação pedagógica, sob influência construtivista é ratificada. Tem a importante função de possibilitar ao aluno o engajamento em uma atividade de ensino. O segundo aspecto se relaciona ao "feed-back" que, sob influência do construtivismo, passa a ser compreendido de forma mais ampla. Se, no modelo tradicional, o "feed-back " tem como função possibilitar ao aluno identificar seus erros e acertos, numa prática pedagógica de inspiração construtivista , passa a ser visto como todo processo de intervenção do professor no sentido de levar o aluno a problematizar o seu desempenho e, conseqüentemente, as hipóteses com que está atuando. Nesta perspectiva, uma das características do "feed-back" é propiciar que o aluno pense sobre o que esta fazendo, ou seja, reflita sobre o processo;

e) tal processo em sala de aula baseia-se, pois, nas interações que se estabelecem entre aluno - professor e professor -grupo. Neste sentido é fundamental que as relações dos docentes com os alunos sejam marcadas por um clima afetivo adequado, pela instigação intelectual constante e possibilite ao próprio aluno a reescrita de sua produção . Com relação a este ponto, a intervenção docente não deve priorizar a indução de respostas pelas criança, possibilitando que ela própria análise sua produção;

f) uma aula construtivista, ao contrário de uma aula tradicional, que "pede o silêncio e a contemplação ao docente" (MACEDO,1993, p.30), pede o ruído e a manipulação nem sempre jeitosa , daqueles que tendo ou aceitando uma pergunta, não estão satisfeitos com o nível de suas respostas"(MACEDO,1993, p.30). Isto implica numa revisão da concepção de disciplina-indisciplina, em sala de aula, no sentido de descartar aquelas mais rígidas , onde a participação é confundida com indisciplina;

g) A avaliação deverá perder sua característica punitiva que hoje a caracteriza, já que o erro passa a ser entendido como um valioso recurso para o conhecimento, pelo professor, das representações que o seu aluno apresenta no momento, a respeito de determinado objeto; para o professor, o conhecimento de tais representações, possibilita uma reorientação nas formas de interação e respectivas práticas pedagógicas.

A partir destas características é possível analisarem-se as práticas de sala de aula desenvolvidas por docentes que assumem uma postura construtivista, verificando se estão coerentes com suas posições teóricas definidas. Mesmo reconhecendo que a teoria construtivista não propôs uma metodologia, é possível caracterizar práticas pedagógicas desenvolvidas à luz da teoria, como se tentou demonstrar acima. A presente pesquisa tentará descrever as relações teoria e prática de docentes considerados construtivistas.

II - Objetivo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar e comparar as concepções teóricas de professores considerados construtivistas com suas respectivas práticas em sala de aula.

Os elementos fornecidos por esta pesquisa poderão ajudar na reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor que assume o compromisso de uma prática pedagógica inspirada na teoria construtivista, bem como as possíveis possibilidades e limitações de uma prática com tais características.

III - Método

1. Sujeito

Participaram desta pesquisa cinco professores da rede estadual de ensino que, na época de coleta de dados, estavam trabalhando em classes de Ciclo Básico (CB): P1, P2 e P3 lecionavam em CB inicial e P4 e P5 no chamado CB continuidade. Não se fez restrição com a indicação de professores de CB continuidade uma vez que o processo de alfabetização é previsto para todo o ciclo.

Os critérios levados em conta para a escolha dos sujeitos foram, além do citado acima (professores atuando no CB), o fato de os professores serem considerados pela sua comunidade como construtivistas. Previu-se que, neste critério, seriam considerados inicialmente construtivistas, aqueles professores que fossem indicados como tal nas Delegacias de Ensino (DE's), além de também serem reconhecidos como construtivistas em suas escolas.

Neste sentido, os procedimentos para a escolha dos sujeitos foram os seguintes:

a) contato inicial com os supervisores de ensino e/ou assistentes técnicos (AT's) que atuam na área de alfabetização quando o plano geral do trabalho foi apresentado, sendo solicitado que as mesmas indicassem professores de acordo com os critérios acima estabelecidos;

b) em seguida foram realizados contatos telefônicos com professores indicados onde foi apresentado o plano geral da pesquisa; das cinco docentes contactadas, três aceitaram prontamente, uma condicionou à aceitação da diretora e uma tentou se esquivar, sendo convencida posteriormente através de um contato com a AT;

c) iniciado o período de observações, foram realizados simultaneamente contactos com educadores da escola, no sentido de ratificar a condição de "professor construtivista" de cada docente; para tanto contactou-se com os demais docentes, coordenadores, diretores de escola, sendo que com as cinco docentes a imagem construtivista foi confirmada.

Dos cinco sujeitos, quatro apresentavam de vinte a vinte e oito anos de experiência no magistério e uma (P4) seis anos . Na área de alfabetização, quatro professoras apresentavam de doze a vinte e cinco anos de experiência e P4 apresentava três anos. Além disto, quatro eram professoras efetivas e uma (P2) ACT.

2. Entrevistas: roteiro e procedimento de aplicação

As entrevistas foram realizadas mediante contacto prévio com os professores, sendo que com quatro, foram realizadas fora de horário de aulas: três em locais da escola com pouca probabilidade de interrupção e uma em sua próprios residência. A entrevista com a quinta professora foi realizada durante o período de aula, na sala da coordenadora pedagógica.

P1 foi entrevistada antes de serem iniciadas as sessões de observação em sua sala, P2 concedeu a entrevista no período em que as observações já haviam sido iniciadas em sua sala; P3, P4 e P5 foram entrevistadas após o término das observações .

Todas as entrevistas obedeceram ao roteiro em anexo (Anexo 1), sendo gravadas e posteriormente transcritas para efeito de análise.

P2 demonstrou inibição devido à gravação e só se dispôs a conceder a entrevista após ter lido o roteiro e na presença da coordenadora do CB.

3. Sessões de observação

Foram realizadas seis sessões de observação em sala de aula por docente, sendo que três anteriores ao intervalo para o recreio e as outras três posteriormente ao mesmo. Todas as observações tiveram a duração de uma hora e foram descritas cursivamente. Netas sessões observaram-se os seguintes aspectos:

- a) organização na sala de aula;
- b) atividades pedagógicas desenvolvidas no momento da sessão;
- c) "feed-back" fornecido pelo professor;
- d) instruções fornecidas pelo professor;

e) características dos processos interativos existentes na sala de aula: aluno-aluno e professor-aluno;

f) atividades de avaliação desenvolvidas durante as sessões;

A pesquisadora atuou como observadora em todas as sessões.

IV - Resultados

1 Dados relativos às entrevistas.

A análise dos dados das entrevistas foi feita a partir das transcrições das gravações de cada professora. Cada questão foi analisada separadamente, sendo que em cada uma delas as respostas foram agrupadas em categorias em função de seu nível de semelhança. Deste modo puderam-se observar pontos de convergência e/ou divergência nas respostas dadas. Segue-se a síntese contendo a análise das respostas por questão.

Questão 1: Qual a sua concepção sobre a Teoria Construtivista?

Dentre as cinco professoras entrevistadas, apenas duas (P3 e P4) responderam a esta questão utilizando o termo "teoria":

"A teoria construtivista é aquela que vê a aprendizagem como alguma coisa entre o sujeito que aprende e constrói um conhecimento." (P3)

"É uma teoria que enxerga a criança como construtora do saber."(P4)

As outras três professoras responderam considerando de imediato o construtivismo como um método, uma proposta ou um trabalho alternativo:

"(o construtivismo), é um trabalho procurando ver a necessidade do aluno." (P1)

"Eu acho que é um trabalho válido porque a criança participa com interesse." (P2)

"Eu acho uma das melhores propostas, um dos melhores métodos que está sendo lançado no país."(P5)

As duas professoras que utilizaram o termo "teoria", ao abordarem a questão da aprendizagem, convergem em opinião. Para elas a aprendizagem é algo construído pelo sujeito, sendo que P3 ressalta que esta se dá na interação sujeito-sujeito:

"A criança vai construindo o conhecimento dela." (P4)

" (o sujeito) constrói seu conhecimento." (P3)

"É nesta interação com o outro que eu aprendo." (P3)

Para P2 e P5, o construtivismo dá mais liberdade para que o aluno se exponha e mostre aquilo que sabe:

"Eles (os alunos), têm muito mais liberdade para dar resposta, prá tudo." (P2)

"E o construtivismo dá essa chance para a criança poder mostrar aquilo que ela já tem." (P5)

Em síntese, a teoria construtivista é vista pelas professoras como uma teoria onde o saber, o conhecimento é construído pelo sujeito que aprende ou como uma nova proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula.

Questão 2: Como foi o seu primeiro contato com esta teoria?

Todas as professoras tiveram seu primeiro contato com teoria construtivista a partir da segunda metade da década de 80, entre os anos de 86 e 89. Três das cinco professoras o fizeram através de cursos, palestras e encontros oferecidos pelo órgãos da rede estadual de ensino:

"Olha, eu já tinha ouvido e visto muita coisa desde 86, que a rede começou a mostrar, Delegacia de Ensino a fazer palestras, encontros falando do construtivismo (...)." (P1)

"Foi em 87 que fiquei sabendo através da AT da DE que falou lá no Dom Barreto tinha um curso (...), e eu fiz. Foi um curso de quatro dias."(P2)

"... eu fui a São Paulo no Primeiro Encontro de Professores do Estado de São Paulo, professores alfabetizadores"(P3)

P4 foi a única a entrar em contato com a teoria construtivista em seu curso de formação para o Magistério, através de uma professora de metodologia de ensino:

"Bom, eu tinha uma professora no Magistério que tentava sempre passar alguma coisa para gente. Mas era uma entre outras que não confiavam naquilo"(P4)

Para P5) as conversas informais é que possibilitaram o seu primeiro contato com a teoria construtivista. Em sua entrevista diz:

"Em 89 eu vim para esta escola e antes eu já tinha ouvido falar alguma coisa, mas eu não conseguia entender nada."(P5)

As mais diferentes reações foram apontadas pelas professoras em função dos primeiros contatos com a teoria. Uma das reações foi de repulsão:

"E eu no começo reagia meio... Imagina que eu vou fazer isto! As minhas crianças escrevem melhor elas são melhores!... Escrever sem pontuação, sem usar maiúscula, faltando letra..."(P1)

Outra reação pode ser considerada de paixão:

"Fui a um curso de quatro dias e fiquei apaixonada! Eu gostei demais." (P2)

Detecta-se ainda outra reação, indiferença, a não valorização daquilo que se acabou de conhecer:

"Eu num primeiro momento, não dava muito valor"(P4)

A partir do contato com a teoria, P1 foi levada a refletir sobre sua prática, pois com o conhecimento obtido e observando seus alunos, acabou por achar respostas para muitas das dúvidas que tinha a respeito do processo de alfabetização:

"Mas aquilo foi ficando em mim e eu fui pensando, raciocinando, vendo que tinha coisa contecendo na sala de aula que eu não sabia explicar o porquê. E aí fui pensando porque as crianças escreviam faltando letras, que realmente vinha de encontro com aquilo que eu tinha ouvido nos encontros." (P1)

A prática construtivista efetiva destas professoras teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos como insegurança, sofrimento, ansiedade e medo. P1 foi motivada a transformar sua prática anterior em função do desinteresse mostrado por seus alunos pelas atividades que propunha em sala de aula:

"E eu queria que elas (as crianças) prestassem atenção naquilo e elas não prestavam." (P1)

Ao iniciar o novo trabalho, P1 o fez com cautela introduzindo aos poucos atividades que julgava manter algum vínculo com a proposta construtivista. A insegurança, no entanto, a fez voltar várias vezes à cartilha. Ressaltou que teve medo da mudança e que todo o processo lhe foi muito sofrido:

"Então eu pegava assim alguma história, algum texto, alguma coisa assim e começava a falar de programas de televisão, Xuxa. 'Qual é a letra?' Então foi assim: muito devagar, muito insegura. Às vezes voltava em alguma coisa da cartilha e procurava ver alguma coisa... com medo da mudança... Foi uma coisa muito sofrida. É um questionamento, é uma coisa muito difícil." (P1)

Para P2, a mudança de prática foi iniciada em função do pedido da diretora da escola em que, na época, trabalhava:

"Foi a diretora que pediu para a gente aplicar a proposta. " (P2)

Havia, no entanto, feito uma tentativa anterior que, por falta de apoio dos outros professores da escola ao novo trabalho, não deu prosseguimento:

"Aí numa semana sozinha e as colegas: 'Você tem coragem?!' Não sei o quê. E eu com um pouco de medo de começar sozinha, aí eu parei."(P2)

Atualmente diz trabalhar com o construtivismo e que não volta mais atrás em sua decisão. No começo afirma ter tido grande ansiedade, o que a fez perder o sono durante um mês. Tal ansiedade era fruto da falta de obtenção de resultados positivos.

"Não dormi um mês, um mês eu passei em claro porque eu não via o resultado, sabe."(P2)

Em virtude do interesse que o Primeiro Encontro dos Professores Alfabetizadores do Estado de São Paulo lhe suscitou, P3, no ano seguinte ao evento, 1986, passou a tentar um trabalho fundamentada nesta linha teórica.

"Foi lá (no encontro), que pela primeira vez eu ouvi falar em construtivismo e em Emilia Ferreiro. Aí, no ano seguinte, eu tentei um novo trabalho e estou tentando até hoje."(P3)

O fato de P4 ter o seu primeiro emprego numa escola onde uma professora foi frustrada ao tentar desenvolver uma nova prática nos moldes construtivistas, fez com que ficasse mais descrente quanto ao construtivismo. Isso a fez retardar ainda mais o início de sua prática baseada nesta teoria. Tal início se deu no ano de 91 - mais ou menos dois anos após o contato com a teoria construtivista - quando, em virtude da exigência de um concurso a ser prestado, realizou muitas leituras a este respeito, o que permitiu um aprofundamento teórico sobre a questão. Este conhecimento, mais o apoio da diretora da escola em que trabalhava, contribuíram de forma definitiva para o início de uma prática sobre os pressupostos construtivistas:

"Foi em 91... numa 1º série. Comecei a ler muita coisa porque eu tinha prestado concurso, tudo, aí que eu fui atrás da teoria. Antes era só ouvir falar (...). E a diretora da época deu muito apoio."(P4)

P4 não cita algum sentimento de ansiedade nesta fase.

Por sua vez P5, assim como P2, foi motivada a mudar sua prática em função de um pedido. Neste caso tal pedido foi feito por um grupo de professoras que trabalhavam na escola para a qual P5 acabava de ser transferida:

"E de repente eles me pediram para que eu também fizesse parte do grupo e que mudasse minha maneira de trabalhar."(P5)

P5 demonstrou em seu depoimento ter ficado muito ansiosa no início de seu novo trabalho:

"Foi uma loucura! Quase morri do coração, mas valeu a pena!"(P5)

Em síntese, todas as professoras entrevistadas tiveram seu primeiro contato com teoria construtivista em meados da década de 80, sendo que tal contato se deu de três formas:

- cursos oferecidos pelos órgãos da rede estadual de ensino (três professoras);

- conversas informais (uma professora);

- curso de formação para o magistério (uma professora).

Este primeiro contato não ocorreu de maneira passiva: reações como repulsão, indiferença, paixão e reflexão foram apontadas pelas professoras. A prática efetiva de cada uma delas teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos como medo, insegurança, sofrimento e ansiedade.

Questão 3: Descreva suas práticas e concepções anteriores.

As cinco professoras entrevistadas afirmam ter trabalhado, anteriormente à opção pelo construtivismo, com base nas tradicionais cartilhas. P2 descreveu seu procedimento:

"Eu começava com as sílabas e as crianças com a cartilha. A criança aprendia a família silábica (...), as vogais e eu já formava alguma palavrinha."(P2)

Uma peculiaridade de P3 é afirmar que antes de optar pelo construtivismo, não tinha consciência e segurança do trabalho que desenvolvia. Isso muitas vezes a fez temer as visitas de supervisores a escola onde lecionava. Na verdade, ela diz não ter tido uma verdadeira metodologia de ensino até então.

"O que eu fazia era seguir a cartilha. Quer dizer, eu não tinha consciência do que eu fazia. Me ensinaram que alfabetizava assim...Eu nunca parei para perguntar: 'Será que este é o melhor jeito para se alfabetizar?'"(P3)

Hoje em dia após ter estudado mais sobre o construtivismo e assumi-lo como uma nova postura em sala de aula, P3 sente-se mais competente e com argumentos suficientes para defender sua opção:

"Bom, agora eu acho que me profissionalizei. Agora se chegar um supervisor na minha sala - engraçado que agora não chega ninguém - mas se chegasse na minha sala e dissesse: 'Por que você está dando esta atividade?' eu saberia explicar o porquê."(P3)

As professoras P2, P4, e P5 denominaram o método de ensino trabalhado anteriormente à sua prática atual de "Método Tradicional", sendo o uso da cartilha, para P1 e P4, sua principal característica:

"Porque no método tradicional, com a cartilha, nas três primeiras lições eles já começam a ler alguma palavrinha, mas só com aquelas sílabas ensinadas."(P2)

"(...) trabalhava tradicionalmente, só a partir daquela 1 série que a gente tinha bem claro que cartilha não dava."(P4)

P5 diz ter trabalhado tradicionalmente e especifica o método utilizado: global. A cartilha também era um recurso utilizado:

"(Eu trabalhava) em cima do tradicionalismo, quer dizer, em cima do método globalizado..."(P5)

"Você ensina tudo mastigadinho com a cartilha, tudo lindo e maravilhoso."(P5)

Em síntese, todas as professoras entrevistadas baseavam sua prática anterior a opção pelo construtivismo, em cartilhas. Três delas denominaram tal método de ensino de "Tradicional", e somente uma identificou o Método Global.

Questão 4: Qual é o Papel do professor construtivista?

As respostas nesta questão foram um tanto quanto genéricas. Termos como "orientar", "dirigir", "perceber", "mostrar", forma uma constante:

"Olha, a função do professor construtivista é dirigir, orientar, estar ao lado do aluno." (P1)

"É aquele orientador, aquele que vai instigar a criança." (P4)

Para P1, P2, e P3 é função do professor construtivista conhecer a realidade do aluno tanto sócio-cultural (P1 e P3) quanto cognitiva (P3), para basear nela o seu trabalho:

"Se uma coisa não for bem aceita é partir para uma outra coisa: 'qual é a realidade do meu aluno?'" (P1)

"E nós aproveitamos muito que a criança traz de casa, e nós partimos dali, da vivências delas e do modo que elas vivem, que elas falam..."(P2)

"O professor na sala de aula tem que conhecer aquilo que seus alunos ainda não sabem"(P3)

A expressão "dono do saber" aparece nas respostas de P1 e P5. Estas duas professoras acreditam que o professor construtivista deve admitir, conscientizar-se de que ele não domina todo o conhecimento:

"A gente põe uma fachada. ' eu sou professor, tudo eu sei, tudo eu conheço.' E não é nada disso." (P1)

"Ele deixá de ser o dono do saber e ele vai aprender também com a criança." (P5)

A este respeito P3 também coloca-se:

"Antigamente o professor era aquele que sabia, então muitas salas de aulas de colégios antigos conservam aquele pedestal de maneira até hoje."(P3)

Para ela , o professor hoje deve saber mais que os alunos até para poder ensiná-los, mas isso não implica em uma postura arrogante de sua parte. Além disto, o conhecimento do professor para P3 já foi dito aqui, deve passar pela realidade de seu aluno.

Para P1 é fundamental que o professor construtivista reflita sobre sua própria prática para que possa aprimora-la cada vez mais:

"Eu acho muito importante o professor também na busca. É o professor se questionando, pensando na prática e mudando."(P1)

P4 ainda identifica como papel do professor construtivista, questionar a criança quanto ao seu saber para no final organizar o conhecimento.

"(O professor construtivista) é aquele que vai questionar, que tem que fazer surgir a curiosidade nela. Depois ele organiza no final o conhecimento". (P4)

Para P5, o professor construtivista deve ser amigo de seus alunos:

"Ele (o professor construtivista), vai ser amigudodo."(P5)

Em síntese, várias funções foram atribuídas ao professor construtivista. As mais citadas relacionaram-se à orientação dos alunos para o que é exigido o conhecimento de sua realidade sócio-cultural e cognitiva. Reconheceram-se também as limitações do professor embora deva apresentar nível de conhecimento maior que o dos alunos. Respostas específicas apontam a importância da reflexão e questionamento a respeito das práticas bem como a importância da amizade entre alunos e professor.

Questão 5: Quais são os aspectos da Teoria que considera mais importantes para sua prática em sala de aula?

Cada professor entrevistada revelou um aspecto diferente nesta questão, havendo convergência apenas entre P1 e P3. Estas duas professoras, de maneiras distintas valorizam na teoria construtivista o conhecimento e a informação a respeito da forma como ocorre a aprendizagem em crianças. Isto lhes fornece parâmetros para avaliação dos alunos cujo resultado determinará o ponto do qual elas deverão iniciar o trabalho pedagógico.

"Ver realmente em qual estágio se encontra (...) Depois disso, para elaborar um trabalho de acordo com o conhecimento, ou exigir do aluno o que ele realmente está entendendo." (P1)

"Então eu acho que o eixo da teoria é outro. Porque antes era: 'Como é que eu vou ensinar isto?' Hoje eu penso assim: 'Como é que as crianças aprendem isto?'" (P3)

P2 revelou da teoria construtivista o seu aspecto valorizador do aluno ao nível da experiência e do conhecimento prévio que este possui, bem como a liberdade que lhe é dada para se expressar.

"É a liberdade de expressão do aluno, a criatividade dele. Nós valorizamos muito também o que o aluno traz de casa." (P2)

Dois aspectos da teoria parecem ser , para P4, os mais relevantes: questão do erro e a questão da experiência vivenciada pelo aluno, influenciando na sua aprendizagem. Quanto à questão do erro, afirmou:

"A gente tem uma outra visão da criança: que ela não erra, mas sim que está construindo." (P4)

E quanto à experiência:

"...muitas vezes você vai aplicar uma certa atividade e não está no nível (criança), ainda , não porque ela não tenha capacidade, mas porque ela ainda não vivenciou muitas outras coisas." (P4)

Neste ponto houve uma convergência entre P4 e P5. Esta abordou indiretamente a questão da capacidade da criança aprender, como aspecto relevante na teoria construtivista :

"A criança vai construir seu conhecimento mesmo que ela não saiba nada sobre o assunto." (P5)

Além deste aspecto, P5 realçou a questão da valorização dos conhecimentos que a criança já tem:

"O que é mais importante? É isso que a criança já tem. Esse conhecimento que a criança já traz e você vai trabalhar em cima disso. " (P5)

Em síntese, cada professora valorizou aspectos diferentes da teoria, havendo convergência quanto ao conhecimento e à informação que tal teoria fornece a respeito da forma como ocorre a aprendizagem em crianças e as novas formas de percebê-la. Quanto aos aspectos não comuns entre as respostas obtidas, ressaltam-se: o aspecto valorizador do aluno, a liberdade de expressão, a questão do erro e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças.

Questão 6: Quais são as fontes que você utiliza para se atualizar na teoria?

As fontes citadas pelas professoras resumem-se em leituras e cursos. Mostraram-se interessadas por leitura e o fizeram constantemente (P1, P3 e P4). P1 e P4 citaram como autores lidos Esther Grossi, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maria da Graça Zenha, Paulo Freire, Madalena. Freire.

"Eu adquiro os livros de Paulo Freire, Madalena Freire, Ana Teberosky e tenho lido muita coisa de Emília Ferreiro, Esther Grossi." (P1)

"Eu estou lendo aquele da M. G. Zenha, um outro que é um debate entre Piaget, Vigotsky, Wallon... e um outro 'Construtivismo Pós-Piagetiano'." (P4)

P1 e P3 citaram como fontes consultadas trabalhos realizados no GEEMPA-Porto Alegre, sendo que a primeira neste caso, referiu-se aos modelos e atividades que esse grupo forneceu no início do seu trabalho construtivista, quando era muito insegura para decidir sobre o que seria coerente com esta teoria.

"Usei muita coisa do GEEMPA, dos trabalhos, das práticas. A gente fica assim: 'O que trabalhar?' Então eu vi muita coisa do GEEMPA." (P1)

Para P3, o GEEMPA serviu como ponto de apoio para seu trabalho: Fez troca de trabalhos com esse grupo o qual ainda lhe forneceu indicações de leituras.

"De vez em quando mando trabalhos meus a ela (Esther Grossi, coordenadora do GEEMPA) que me manda muito material e indica livros. É através disso que eu tenho me atualizado." (P3)

P5 citou as leituras como uma tentativa frustrada quando tentou aproveitar-se delas para se atualizar na teoria. Hoje já lê alguma coisa, mas o que lhe dá base para o trabalho são os cursos feitos na D.E.:

"... eu comecei com a Psicogênese, o livro Psicogênese. Mas é super complicado. A princípio eu não entendia nada porque é muito difícil, é um livro muito acadêmico.(...) Cada vez eu ia lendo de pouquinho em pouquinho até entender o livro. Só que até agora não terminei todo o livro (...) E eu estou lendo aqueles livrinhos 'Reflexões...'. " (P5)

Os cursos e palestras também foram citados pelas professoras P2, P3 e P4 que participaram dos oferecidos pelas D.Ês, abordando o assunto:

"As fontes? São os cursos que a gente vem fazendo na Delegacia." (P2)

"Eu tinha também através de palestras, encontros. Onde eu sei que tem alguma coisa eu 'tô lá." (P3)

"Os cursos de capacitação que agora a escola, principalmente por ser escola padrão 'tá proporcionado mais. " (P4)

P2 ainda citou um curso feito por ela:

"Foi o melhor curso que eu fui até hoje. Esse valeu mesmo! Porque ela aplica proposta também e as atividades que ela trouxe! Tudo o que ela mostrou para a gente, sabe?"(P2)

O HTP - Horário da Trabalho Pedagógico - foi citado de maneiras diferentes por P3 e P4. A primeira fez uma crítica ao mau aproveitamento desta hora, na escola em que trabalha e também à falta de um coordenador pedagógico nas reuniões:

"... eu tenho visto que neste horário (HTP), tem acontecido de tudo: troca de receitas, troca de experiências, às vezes correção de provas, preparação de material e às vezes até estudo."(P3)

"Você precisa de alguém que saiba mais junto. E eu sinto falta no HTP de um coordenador."(P3)

P4, ao referir-se ao HTP, afirmou utilizá-lo para atualizar-se na teoria:

"... nos debates que a gente tem feito no HTP." (P4)

É importante citar aqui a opinião um tanto quanto especial de P3 quanto aos cursos oferecidos pela D.E.:

"Ah! agora esta coisa que se fala que as Delegacias promovem palestras, são ótimas, são úteis mas não dá. Isso não chega." (P3)

Completo afirmando que tais cursos fornecem alternativas que encantam, mas deixam os professores sem direção e sem uma postura definida sobre sua prática:

"Aí você fica com o pé em cada canoa"(P3)

Isto, segundo P3, gera dúvidas nas professoras que acabam se afastando do construtivismo.

"E aí vem a dúvida. Ea dúvida é uma coisa que afasta muitos professores do construtivismo."(P3)

Sugeri então que os professores busquem se organizar em grupos de estudos pois estes lhe darão apoio quando necessitados:

"Eu acho que nesta hora (de dúvida), nós temos que ter o apoio constante e eu acho que a melhor maneira são os grupo de estudo."(P3)

Quanto a este aspecto P5 identificou que uma das dificuldades é ter acesso aos grupos de estudos sobre construtivismo que se formam nas Delegacias, os quais nem sempre mostram-se acessíveis:

"Ir à delegacia atrás do pessoal que está bem por dentro do construtivismo, do pessoal que faz reunião semanalmente. Só que é um grupinho que você não tem chance de participar, infelizmente, né?"(P5)

Em síntese, as fontes utilizadas pelas professoras foram basicamente leituras e encontros oferecidos pelas D.E.'s a respeito da teoria. O HTP também foi uma fonte citada por duas professoras, sendo que cada uma o fez abordando um aspecto diferente. Reconheceu-se a importância dos grupos de estudo.

Questão 7: Quais as dificuldades que você encontra ao assumir a teoria construtivista com base em sua prática em sala de aula?

O grande número de alunos existentes em sala de aula para ser atendido por um único professor, foi uma dificuldade compartilhada por P1 e P2:

"Sozinha na sala de aula, atender tudo, eu acho assim muito difícil."(P1)

"Eu acho que tem um pouco de dificuldade o número de alunos da classe. Acho que 32 alunos para mim, dar aquela atenção que o aluno precisa, eu teria que ter uma auxiliar."(P2)

Para P2 e P4, possíveis cobranças e críticas de professores da série subseqüentes foi mais uma dificuldade enfrentada por professores construtivistas:

"Nas segundas C.B. que as professoras reclamam um pouco - reclamaram bastante este começo de ano... foi muito criticado, a crítica foi demais em cima da gente."(P2)

"Muitas vezes a pessoa que pegar minha turma o ano que vem não tem a mesma idéia e o mesmo pensamento, e acha importante coisas que eu não acho, e vai cobrar uma coisa que não tem tanta importância."(P4)

Houve uma convergência nas opiniões de P3 e P5 que encontraram dificuldades para desenvolver um bom trabalho devido à falta de um bom material. P3 exemplificou a falta de papel sulfite, lápis, etc; P5 apontou a falta de uma biblioteca na escola para os alunos.

"Eu posso dizer tranquilamente para você que tem dias que eu tenho dezoito alunos que não têm lápis para escrever. Isso não quer dizer que não possam aprender, mas dificulta."(P3)

"A biblioteca, no caso, que é essencial, nós não temos (...), Nossa biblioteca e dentro da sala de aula (...), e você utiliza aqueles mesmos livros. Não tem outra fonte para você pesquisar, pra própria criança poder pesquisar e poder fazer alguma coisa."(P5)

Nota-se ainda uma certa convergência nas opiniões de P4 e P5, quando a primeira disse sentir a falta de informações para o professor, especificamente na área de matemática e a segunda reclamou a falta de reciclagem. Ambas demonstraram a preocupação com acesso a informações que lhes seriam úteis mas que não chegam até elas. P5 ainda criticou neste sentido a falta de apoio das D.E.'s e do governo do Estado.

"Muitas vezes eu acho que falta ainda informação para o professor. Principalmente na área de matemática."(P4)

"Nós não temos, por exemplo, cursos de reciclagem. Nós não temos praticamente nada! (...) , Então você tem que ir em busca, você tem que pedir para os outros, você tem que ir na Delegacia, pedindo, implorando para conseguir alguma coisa."(P5)

"O governo não dá condições pra você, você não tem chance de nada. Você tem que simplesmente ir atrás."(P5)

A falta de disciplina e organização na escola onde trabalha, segundo P1, atrapalha o andamento das atividades programadas. Esta dificuldade foi apontada por P1, que tem a opinião de que as "coisas" devem acontecer na sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo assim, à partir do momento que uma atividade é interrompida e tal interrupção suscita novas necessidades nos alunos, não pode ser procedida, pois o ambiente não oferece mais condições para isso. Cita como exemplo um fato que aconteceu em sua própria sala: uma atividade estava sendo desenvolvida quando alguém solicitou a entrada na sala de aula para uma palestra patrocinada por uma empresa. Após a palestra, brindes foram distribuídos aos alunos que dispersaram a atenção :

"Então eu tive que mudar uma atividade que havia sido programada e tudo por quê? A falta de uma disciplina, de uma organização na própria escola."(P1)

"(...)Você tem que trabalhar de acordo com o ambiente, com o que o ambiente pede, o que a hora pede daquilo."(P1)

Para P3, a falta de um coordenador pedagógico ou outro profissional na escola que pudesse orientar os profissionais, é também uma dificuldade enfrentada pelos mesmos.

"Eu sinto falta de um profissional que conhecesse mais da teoria do que eu, ou que dentro da própria área profissional dele pudesse me dizer: ' olha, essa criança esta com esse tipo de problema e você pode interferir assim, assim, tá?"(P3)

Em síntese, nota-se que apesar da convergência de algumas opiniões, as professoras apontaram diferentes dificuldades enfrentadas no seu dia a dia na escola. Entre estas dificuldades destacaram-se o grande número de alunos em sala de aula para um único professor atender, a falta de um projeto na escola que dê continuidade ao trabalho das professoras (o que suscita críticas de outros professores sobre as consideradas construtivistas), a falta de material tanto para os alunos quanto para os professores, a falta de informação para os mesmo e a falta de um coordenador pedagógico nas escolas.

Questão 8: Você acha que a teoria construtivista dá conta de todo o processo de alfabetização escolar?

Responderem positivamente a questão P1, P2, P4, e P5. Para P1, isto ocorre se o professor souber trabalhar bem sobre os preossupostos de tal teoria.

"Acho que teoria dá conta. É só trabalhar, colocar atividades, explorar..."(P1)

Já P2 disse sentir muitas dificuldades para poder trabalhar com base nesta teoria.

"Ela dá conta do processo de alfabetização, mas onde eu acho que tem um pouco de dificuldade..."(P2)

P4 tem a opinião de que a teoria construtivista é a melhor de que se tem hoje, mas que mesmo assim o professor deve tentar aproveitar outras fontes para estudar, não somente esta teoria.

"Eu acho que no momento esta sendo a mais completa (a melhor)." (P4)

"Sim, eu acho que dá conta. Se bem que você aproveita um pouco de tudo."(P4)

Nota-se quanto a esta questão, P5 foi a professora que se mostrou mais convicta. Tal convicção é observada pelo fato de a professora perceber que as crianças de uma sala cujo professor trabalha sobre os pressupostos da teoria construtivista, aprendem coisas e não as esquecem mais. Além disso tal prática engloba todas as disciplinas.

"O que ela aprende (a criança), ela não esquece. E você pode introduzir Matemática, Estudos Sociais, Ciências que engloba tudo." (P5)

A única professora entrevistada que respondeu negativamente a esta questão foi P3. Apesar de afirmar que tal teoria não faz milagre, logo em seguida diz ter sido um milagre para muitas crianças:

"Não. Eu não acho que seja um milagre que chegou para resolver todos os problemas. Mas ela resolve quase todos. Porque eu já vi ser milagre para muita criança." (P3)

Em síntese, apenas uma professora respondeu negativamente a esta questão, sendo que as demais, por diversas razões julgam que a teoria construtivista pode explicar todo processo.

2. Dados relativos às observações

Para a análise dos dados relativos às sessões de observação nas salas de aulas, identificaram-se inicialmente cinco itens, a saber:

- 2.1. formas de organização na sala de aula;
- 2.2. atividades pedagógicas desenvolvidas;
- 2.3. instrução;
- 2.4. feed-back;
- 2.5. características dos processos interativos existentes na sala de aula;
- 2.6. avaliação.

Com relação a estes itens, levantaram-se as características de cada um dos cinco docentes observados. O que se segue, por item, é uma síntese por docente a partir dos dados das observações, e uma síntese geral o referido item.

2.1. Formas de organização da sala de aula

Neste primeiro item buscou-se identificar nas salas de aula a sua organização: disposição de carteiras, quadro negro, algum tipo de decoração que se sobressaísse, enfim, tudo aquilo que pudesse de algum modo demonstrar o aspecto físico da sala.

Deste modo foram observadas três maneiras distintas de disposição de carteiras: P1, P3 e P4, organizam seus alunos em grupos de até seis; P2 já fazia em semi círculo; P5 em fileira convencionais.

Com exceção de P5, em todas as salas observadas havia uma grande quantidade de cartazes a saber: P2 utilizava cartazes contendo famílias silábicas e alfabeto; P1, P3 e P4 utilizavam cartazes de propagandas, nomes de alunos também, e alfabeto. Em todas as salas com exceção de P1, as mesas da professora se situavam na frente da lousa; e já a mesa de P1 situava-se no fundo da classe. Nas salas de P2 e P4 havia plantas que foram plantadas pelos

próprios alunos e somente na sala de P3 existia um mural onde estavam pregadas datas de aniversário, trabalhos dos alunos e calendários.

2.2. Atividades pedagógicas desenvolvidas:

Em relação a este item, após a identificação e descrição de todas atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, passou-se a uma análise das mesmas segundo os seguintes critérios:

a) Contextualização: considerou-se contextualizada a atividade desenvolvida a partir de uma realidade vivenciada pelo aluno, podendo ser esta realidade uma continuação e/ou reprodução da vida cotidiana concreta ou situação criada pela professora com o objetivo de estabelecer um contexto para que a referida atividade pudesse ser percebida pelo aluno, com um sentido;

b) Funcionalidade: Considerou-se funcional a atividade que possibilitasse ao aluno, o uso social da mesma, ou seja, tal critério implicou que a atividade correspondesse a um determinado uso social concreto, da leitura e escrita ou de qualquer outra área. Assim uma atividade funcional (correspondente por exemplo a um uso social da leitura e escrita), necessariamente será contextualizada, mas nem toda atividade contextualizada será funcional (casos em que a professora cria um contexto artificial em sala de aula);

c) Adequação da atividade aos objetivos de desenvolvimento da leitura e escrita: tal critério tornou-se importante para análise das atividades uma vez que a maior parte delas é relativa à Língua Portuguesa. Assim ,procurou-se identificar se uma determinada atividade estava ou não ao desenvolvimento das habilidades e de leitura e escrita;

d) Participação ativa do aluno: observou-se neste critério se a atividade de alguma forma exigia do aluno algum nível de reflexão sobre o próprio desempenho; numa condição oposta, seria uma atividade envolvendo somente apenas o fato mecânico.

A descrição pormenorizada das atividades pode ser encontrada no Anexo 2.O que se segue é uma síntese por docente e uma síntese geral por item, de acordo com os critérios acima citados. Os itens citados entre parênteses, refere-se ao número da atividade descrita no Anexo 2, desenvolvida pelo referido professor.

Síntese das atividades de P1.

Foram realizadas atividades relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Estudos Sociais. Tais atividades envolviam um contexto criado pela professora independente da realidade cotidiana, dos alunos. Um exemplo desta contextualização é a série de atividades descritas no item 1, relacionadas todas com um passeio feito ao bosque. Em contrapartida apenas duas das atividades desenvolvidas por P1 poderiam ser consideradas funcionais: "Discussão do Tema"(1.1) e "Leitura de um livro de Histórias" (3.1). Estas duas atividades compõem exemplos de situações que podem ocorrer no dia a dia dos alunos da sala de P1 e que foram transpostos para uma situação formal de ensino.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, atividades relacionadas a eles de alguma forma envolviam a questão. Podem ser citados neste caso, atividades como: "Resposta à questão"(1.2), "Descrição e Desenho"(1.5), "Leitura oral"(2) e "Formação de palavras"(1.6).

Observou-se a preocupação de P1 em desenvolver com seus alunos atividades que, de alguma forma, exigissem deles alguma participação ativa; notou-se esta preocupação em atividades como Discussão do tema(1.1), Resposta à questão (1.2 e 1.4), Descrição e desenho(1.5). Esta participação parece não ter sido homogênea, demonstrando níveis muito pequenos em atividades como "ligar Pontos (3.5) e "Ligação de Elementos de Conjuntos Distintos"(3.6).

Síntese das atividades de P2

As atividades desenvolvidas por P2 relacionavam-se à Língua Portuguesa e Matemática. Em apenas uma das situações observadas (série de atividades descritas no item 5) verificou-se alguma preocupação com a contextualização das atividades. Esta contextualização

relaciona-se com o momento de vida das crianças: as férias,. No restante das atividades, observou-se, uma total despreocupação com a questão.

Quanto à funcionalidade, tal característica não foi verificada nas atividades observadas.

Atividades como Produção de texto (2) e Produção coletiva de texto (5), mostraram-se muito adequadas ao objetivo de leitura e escrita, porém foram mal conduzidas por P2. É o caso da atividade 5, já citada, em que P2, não considerou as falas das crianças para produzir o texto na lousa . Outras atividades, como a Tarefa de férias (4), não parecem ser adequadas a um objetivo mais amplo de leitura e escrita, numa perspectiva contextualizada.

Tal fato demonstra que mesmo em atividades que exigiram uma participação mais ativa dos alunos, esta foi tolhida em função das idéias da professora. Aliás, a participação ativa dos alunos, em geral, restringiu a simples executar distinções de P2: atividades como Completar um seqüência (10), e Escrever números (11), demonstraram o quão pouco se exigiu desta participação ativa, já que estas são atividades em que a mecanicidade sobressaiu.

Síntese das atividades de P3

Assim como P2, as atividades desenvolvidas por P3 durante as sessões de observação, estavam relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Esta professora foi a que mais atividades funcionais propôs a seus alunos, destacando-se neste sentido a Discussão a respeito de um tema (1.1) e Canto de uma música (1.2), desenvolvidas a partir do tema "Propaganda" e escrita de texto (5.1).

Entretanto houve casos em que nenhuma contextualização foi feita por P3 anteriormente à atividade (como nas atividades Desenhos (8), Identificação da quantidade de elementos (10) e Caça palavras). Quando essa contextualização existiu relacionava-se com elementos e aspectos da vida cotidiana dos alunos. É o caso de atividades como Desenho (3) e Escrita do texto (5).

As atividades de linguagem mostraram-se bem adequadas aos objetos de leitura e escrita, sendo que as descritas no item 1, são um bom exemplo desta adequação: uma série de

atividades baseadas num mesmo tema abrangendo diferentes conteúdos - leitura e escrita e interpretação do texto.

Quanto à participação dos alunos, esta se deu da seguinte maneira: discutiram com liberdade assuntos propostos por P3, executaram instruções dadas por ela ; e no que diz respeito à atividade em si, não se observou nenhuma situação em que a participação do aluno tenha sido puramente mecânica.

Síntese das atividades de P4

A partir das atividades de Língua Portuguesa e Matemática observadas, poder-se-ia dizer que em P4 há um certo equilíbrio entre as atividades contextualizadas a partir do cotidiano do aluno - Série de atividades baseadas na leitura de texto (1), atividades contextualizadas a partir de situações criadas pelo professor - Série de atividades baseadas na leitura de livros de história (4), e atividades não contextualizadas - Adivinhação de números pensados (5), Correção de exercícios (6) e Resolução de problemas de matemática (7.1).

Isso já não ocorreu com a funcionalidade das mesmas, já que apenas as atividades Série de atividades baseadas na leitura de texto (1) e Leitura de livro de histórias(4), podem ser consideradas como atividades funcionais.

Entretanto, as atividades proposta por P4, consistiam sempre em algum tipo de desafio para os alunos fazendo-os participar ativamente das mesmas.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, mostraram-se as atividades de P4 bem adequadas: Produção de texto em grupo (2), Preenchimento de fichas e leitura, atividades que entre outras coisas, exigem concentração, partilha, entendimento de texto e transposição de idéias para a linguagem escrita.

Síntese das atividades de P5

Também em P5, puderam-se observar atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática; notou-se a preocupação do professor quanto à contextualização de metade das atividades observadas, variando entre fatos do cotidiano - Leitura oral individual

(4.2), Atividades de Língua Portuguesa (4.3), Leitura de livro de histórias (5), e a criação de uma situação em sala de aula.

A funcionalidade constituiu um fator descartado por P5, aparecendo apenas na 5-Leitura de um livro de histórias.

A mecânica é explícita em atividades Matemáticas como Arme e efetue (3) e Tabuada (6); sendo também identificada em atividades de Linguagem, como Série de atividades relacionadas entre si(4).

P5 tem uma peculiaridade: foi a única professora que demonstrou preocupação com a gramática normativa em atividades como Atividades de Língua Portuguesa(4.3). Tal preocupação adequa-se aos objetivos da leitura e escrita, uma vez que o trabalho desta professora era desenvolvido em C.B.II.

Síntese Global

Todas as professoras desenvolveram atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, sendo que P1 trabalhou em alguns momentos conteúdos de Estudos Sociais. A contextualização constituiu um traço marcante em grande parte das atividades desenvolvidas por quatro das professoras observadas (mais notável em P1 e P3 , em comparação com P4); apenas P2 demonstrou uma preocupação muito pequena com tal questão.

Já a funcionalidade foi marcada pela sua ausência. Neste caso, somente uma das professoras -P3- trabalhou um pouco mais baseada neste aspecto.

Por outro lado, muitas atividades demonstraram-se adequadas aos objetivos da Leitura e Escrita, por terem permitido às crianças exercitarem um os aspectos mais importantes destes objetivos: produção de textos com o foco voltado para a exposição de idéias (e não às questões gramaticais) e interpretação dos textos lidos. Outras atividades envolvendo, leitura e escrita não se mostraram tão adequadas assim, uma vez que visavam a aquisição das "técnicas da escrita" em si.

2.3. Instrução

Caracterizou-se como Instrução toda a intervenção feita pela professora com a função de tornar claro ao aluno o que era necessário que ele fizesse para efetivar as atividades propostas. Sendo assim, a partir da descrição das atividades, pôde-se identificar em cada docente a realização de instruções e a natureza das mesmas. A seguir, a síntese parcial por docente e uma geral em relação ao item.

P1: anteriormente à execução pelos alunos de qualquer atividade proposta, P1 instruíam-os ora coletivamente sobre o que devia fazer na atividade em questão (1.2, 1.3, 1.4, podem ser considerados bons exemplos a este respeito). Estas instruções, na maioria das vezes, mostraram-se claras para os alunos, uma vez que eles pouco pediram para a professora repeti-las. Esta situação ocorreu esporadicamente e em alguns momentos irritou a professora: a dúvida do aluno devido ao tumulto na classe enquanto P1 falava, era interpretado pela professora como falta de atenção dos alunos que perguntavam. Quanto às atividades que estavam reproduzidas em folhas mimeografadas, P1 lia uma delas e esperava os alunos terminarem para depois instruir a seguinte (atividades da série 1). O momento de passagem de uma atividade a outra serviu algumas vezes de instrumento pela professora conter o tumulto na classe: numa das sessões de observação, P1, não tendo como fazer com que os alunos não tumultuassem tanto o ambiente, gritou: "Vou passar para o 3!" e mais tarde: "Chega! Já dei tempo demais!"

P2: antes que os alunos iniciassem a atividade proposta, P2 os instruíam oralmente sobre o que fazer (1, 2, 3). Muitas vezes os alunos eram solicitados a pararem de copiar as atividades da lousa para assim poderem prestar atenção no que a professora dizia. Neste momento, o silêncio na classe era total e algumas vezes, caso não entendessem a instrução, os alunos iam até a professora para que pudessem resolver suas dúvidas. Na atividade 9 este procedimento é bem típico: enquanto os alunos realizavam a tarefa proposta, P2 realizava algum trabalho e sua mesa. Pelo menos três alunos levantaram-se e foram até P2 para esclarecer suas dúvidas.

P3: as instruções de P3 davam-se logo após ter sido feita a distribuição dos materiais necessários para cada atividade à totalidade dos alunos ou mesmo, durante a atividade

(1.2). Tais instruções eram dadas de forma não afetiva, porém não aversiva. Na maioria das vezes foram coletivas e mostraram-se claras (poucas dúvidas do alunos), e não houve registro de necessidade repetição das mesmas.

P4: P4 também só iniciava algum tipo de instrução quando todos os alunos, da classe tivessem em mãos o material necessário para sua execução (livro aberto na página, folha mimeografada). Ela lia a instrução escrita na folha ou no livro em voz alta para a classe toda. Os alunos acompanhavam tal leitura e a seu término P4 explicava novamente. Eram lidas e explicadas todas as atividades das folhas mimeografadas de uma única vez e posteriormente a esta leitura os alunos iam fazendo as atividades (3). Em caso de dúvida quanto à instrução, chamavam P4 que lhes explicava com carinho a atividade, individualmente. Em geral as Instruções foram claras.

P5: em geral, as instruções de P5 eram dadas logo após a atividade ter sido escrita por ela na lousa. A professora voltava-se para a classe e explicava oralmente. Uma única vez não instruiu verbalmente seus alunos, deixando isso para o próprio enunciado da atividade (4.3). Mesmo assim não houve registro de dúvidas já que talvez aquela atividade fosse comum no cotidiano daquela classe.

Síntese geral

Em geral, as instruções sempre foram observadas no início das atividades, sendo dadas verbalmente por todas as professoras. Em apenas um caso foi dada durante (Atividade 2, P3), e também em um único caso não houve instrução verbal (Atividade __, P3). As instruções mostraram-se claras para os alunos e, exceto em P1, devido as condições da classe; quando isto não ocorria, as professoras repetiam com naturalidade e individualmente as instruções.

2.4. "Feed-back"

Caracterizaram-se como "feed-back" as intervenções feitas pelos docentes, referentes ao trabalho apresentado pelo aluno na atividade proposta, com a função de parâmetros dos mesmos quantos aos acertos e erros.

Seguindo os moldes adotados até aqui, a seguir apresentar-se-á a síntese parcial por docente seguida da geral, sobre o tema.

P1: em apenas duas das atividades em que propôs, P1 não realizou "feed-back": - Descrição e desenho (1.5) e Pintar desenhos (3.3). Este, quando apareceu (nas catorze atividades restantes), teve as seguintes características:foi marcadamente individual e dado de duas maneiras distintas- a professora dava respostas às duvidas levantadas pelos alunos (o aluno ia até a professora e neste caso a resposta era só ouvida por ele, ou então o aluno perguntava de seu próprio lugar sendo a resposta de P1 ouvida por todos alunos). Ao verificar, percorrendo cada grupo na classe, algum erro de um ou outro aluno, P1 fazia alguma intervenção no trabalho do mesmo. Este fato só ocorreu em duas situações.

Na atividade 1.4, uma aluna perguntou a P1, indicando na sua própria folha, se havia escrito a palavra "chama" corretamente. P1 respondeu que faltava uma letrinha. A aluna fez outra pergunta sobre o lugar que faltava a letra, e P1 apontou em sua folha.

Na atividade 1.4,um aluno perguntou em voz alta e do seu lugar se "carro" se escrevia com dois "s". P1 pronunciou a palavra "carro"e "rato" pausadamente.

Na atividade 4, após ter dado a instrução, P1 percorreu a classe. Diante do erro de um aluno, perguntou-lhe: "quanto, meu amor, quanto deu aqui?" , e saiu de perto e olhando outros alunos.

Quanto à natureza da intervenção, P1 não foi diretiva em sete das atividades propostas. Quando os alunos faziam-lhe alguma pergunta, ela os fazia outra. A um aluno que perguntou se a palavra "achei" se escrevia com "x"ou com "ch", ela perguntou a ele o que ele achava. Ele respondeu e ela disse estar correto. Algumas vezes pediu para alguns alunos irem até a lousa fazer o exercício (Atividade 3.2 - ao perceber que um aluno escreveu "fofo" no lugar de "vovô", P1 repetiu várias vezes e depois solicitou a dois alunos que escrevessem "vovô e vovó" na lousa), ou apenas dava dicas a respeito da pergunta (um aluno perguntou-lhe durante a atividade como se escrevia a palavra "folha"; P1 repetiu-lhe pausadamente e disse-lhe outra vez que se iniciava com a mesma letra; O aluno voltou-se para seu trabalho e o terminou.

P2: das onze atividades propostas por P2, foi observado algum tipo de "feed-back" em apenas quatro delas. Neste caso, foram individuais e dados a partir de dúvidas levantadas pelos alunos (na Atividade 5.4, um aluno perguntou-lhe a respeito da mudança de linha e P1 explicou-lhe os critérios), ou observação de erro pela professora (na atividade 3, observando o caderno de um aluno, P2 deu uma "bronca" e pergunta-lhe se ele estava somando ou colocando aquilo que lhe vinha à cabeça.).

Mostraram-se claros, diretos e eram repetidos por P2 de acordo com as necessidades dos mesmos(na atividade 5.4 - Cópia- o mesmo aluno perguntou mais de duas vezes a respeito da mudança de linha, e ela lhe explicou os critérios).

A ausência de "feed-back" deve-se talvez ao fato de P2 corrigir os caderno dos alunos quando estes terminavam suas atividades. Esta atitude foi observada uma vez apenas.

P3: P3 forneceu "feed-back" em metade das atividades que propôs. Na maior parte destes casos (Atividade 4), o "feed-back" foi individual e fornecido a partir das perguntas feitas pelos alunos. Na Atividade 3- Desenhos, várias vezes as crianças foram mostrar o que haviam feito a P3, que olhava e dava opiniões.

P3 não foi direta em suas respostas: muitas vezes questionou seus alunos quanto ao que haviam realizado (na Atividade 4.4 - Lista de material escolar - um aluno perguntou-lhe se havia til na palavra "lápis". P3 então perguntou-lhe se falava "lápís". Ele diz que não e responde "lápís"). Foi clara e em alguns casos não muito afetiva. Um destes exemplos foi na atividade 1.1- Caça palavras - em que ao perceber que um aluno destacara uma palavra que não existia na Língua Portuguesa, P3 lhe deu-lhe uma "bronca, para que da próxima vez prestasse atenção e não inventasse coisas.

P4: forneceu "feed-back" em dez das doze atividades que propôs, sendo que na metade delas foi individual, a partir de perguntas feitas pelos próprios alunos ou suas próprias verificações, ao percorrer a classe (na Atividade 2 - Produção em texto em grupo - há dois tipos de procedimento: P4 caminhava por entre os grupos e às vezes era solicitada por alguma pergunta, e outra vezes ela mesmo identificava algum problema e questionava), e na outra metade coletiva(como nas atividades 7.1 e 7.2- Correção de exercícios). De uma maneira

geral, mostraram-se claros e quando necessários eram repetidos: na atividade 7.2 e 6, enquanto os alunos faziam a correção, P4 questionava algum erro e repetia várias vezes para aqueles que não entendiam a resolução e a pergunta).

Em nenhum momento observou-se algum tipo de irritação de P4 nesta situação.

Quanto à diretividade, pôde-se observar somente nos "feed-back" coletivos. Pode-se dizer que P4 mesclava a diretividade com a não-diretividade.

P5: foram observadas 10 atividades de P5, sendo que em cinco delas observou-se algum tipo de "feed-back". Dentre estes, quatro foram individuais a partir de perguntas feitas pelos alunos (na atividade 1 - Lista de palavras - os alunos iam até P5 para lhe perguntar como se escreviam tais palavras). Uma foi coletiva, através de correção de exercícios na lousa (atividade 8- Atividades de matemática).

Nos momentos em que os "feed-back" fornecidos pela professora foram ouvidos (atividade 3), notou-se que não foi diretiva. Na atividade 1 - Lista de palavras - por exemplo, quando um aluno perguntou-lhe a respeito de como se escrevia uma palavra , ela respondeu carregando no sotaque, para que ele percebesse a diferença entre as letras.

De uma maneira geral, foram claros, não suscitando perguntas nos alunos e não foi observada irritação da professora nestes momentos.

Síntese Geral

Do total de professores observados, duas delas , P1 e P4, destacaram-se na grande maioria das atividades que propuseram. P3 e P5, por sua vez, tiveram tal atitude - realizaram "feed-back" - na metade das atividades propostas, enquanto P2 foi a professora que menos "feed-back" forneceu: apenas dois do total de doze atividades propostas. Observou-se uma tendência acentuada na maneira como tais "feed-back" eram realizados: na maior parte das vezes foi individual, a partir principalmente de perguntas feitas pelos alunos ou a partir de verificações de erros realizada pela professora enquanto "passava" pelos grupos ou carteiras dos alunos. Quando coletivos (atitudes mais freqüentes em P1 e P4), os "feed-back" caracterizavam-se por correções de exercícios na lousa.

Um outro ponto que se levantou, foi quanto ao momento em que os "feed-back" eram realizados: todas as professoras o forneceram-no durante a execução da atividade, quando individuais ou posteriormente quando coletivos.

Mostraram-se claros, não havendo registro de dúvidas pelos alunos após a sua realização. Caso isso ocorresse, as professoras repetiam-no.

2.5. Características dos processos interativos que ocorriam em sala de aula

P1: os alunos de P1 realizavam as atividades propostas, porém simultaneamente realizavam outras atividades paralelas e incompatíveis, levantando-se muito de seu lugar, interrompendo, solicitando demasiadamente a professora. O ambiente nesta sala era muito tumultuado. Muitas vezes, na tentativa de manter a ordem, P1 gritava com os alunos (com a classe em geral, ou individualmente dependendo da situação). Deve-se ressaltar que o tumulto na sala de aula era agravado pelo fato de a aula ter sido muito interrompida, ora por estagiárias da própria escola escola, ora por professores de outras disciplinas como Educação Artística, ou até por pessoas que iam até lá conhecer o trabalho desenvolvido por esta professora.

Apesar dos gritos, puderam-se registrar vários momentos em que P1 foi carinhosa com seus alunos: momentos como a discussão da atividade 1.1 - Discussão de um tema - onde ouvia pacientemente o que os alunos tinham para contar, ou mesmo quando solicitada a resolver alguma dúvida, como na atividade 1.3 - Ditado - que sorridente, disse para um aluno que tentasse descobrir sozinho a solução para o problema que ele próprio apresentou.

No início de cada aula, os alunos cantavam uma música religiosa e durante todo o período tratavam P1 por "tia".

Os alunos tinham liberdade para trocarem idéias entre si e P1 ressaltava que isto poderia ser feito mas conversas demasiadas, não. Embora tal fato tenha ocorrido em atividades tal como 1.3 - Ditado, P1 repreendia alunos que olhavam a dos amigos, ou aqueles que, ao contrário, contavam a resposta a outros. Justificava posteriormente tal atitude como uma forma de avaliar os progressos dos alunos.

P2: na sala de aula de P2, os alunos mantinham-se o tempo todo em atividades individuais e em silêncio. Eventuais conversas ocorreram em tom muito baixo entre os alunos que pouco levantavam das carteiras, e quando isto ocorria, era para corrigir atividades na lousa, resolvendo alguma dúvida com a professora, ou então para mostrar os cadernos. P2 era extremamente exigente quanto a isso e a aparente ordem era mantida por um constante clima de ameaças e punições orais, não necessariamente gritos, que nesta sala eram poucos. Quando ocorriam, era em função da irritação, pois quando um aluno que ainda não havia atingido os padrões exigidos pela mesma não fazia uma tarefa conversava. Ao dar alguma instrução ou comunicar algo aos alunos, P2 exigia total silêncio e enquanto isso não ocorria, não dava início a sua fala.

Diante desta situação, percebeu-se uma certa intimidação dos alunos, principalmente aqueles que tinham algum tipo de dificuldade na sala .

P3: o ambiente na sala de P3 não era tumultuado nem tampouco havia lá um silêncio total. Os alunos mantinham-se em atividades e trocavam idéias entre si, sem aumentar o tom de voz. P3 não gritava com eles e, mesmo assim, prendia a sua atenção quando falava. Trocava idéias com eles sobre coisas do cotidiano, como assistir tv até tarde, ou o dever de ir ao médico quando se apresentassem sinais de algumas doenças, enquanto estes realizavam tarefas. Mostrava-se feliz quando algum aluno superava suas dificuldades de leitura e escrita. Quanto a este fato, quem se mostrava apto recebia um caderno especial, marco da alfabetização(um aluno quase alfabetizado, mostrava-se ansioso para ganhar tal caderno).

Deu "bronca" em alunos que não prestavam atenção no que faziam e conversou com aqueles que por algum motivo se desentendiam entre si e acabavam brigando na classe ou no intervalo do recreio.

Quanto aos grupos de alunos, cada um deles tinha um "líder" o qual uma única vez foi percebido com destaque no grupo (quando P3 distribuía as folhas de sulfite para atividade, ele as buscava para todo o grupo).

P3 não admitia que os alunos chamassem de "tia". Isto foi deixado claro, segundo ela, desde o 1º dia de aula. Quando a solicitavam, era através de seu próprio nome.

P4: os alunos de P4 mantinham-se entretidos nas atividades propostas e trocavam idéias entre os membros de um mesmo grupo. Quando terminavam a tarefa conversavam entre si ou com a própria professora. Esta, por sua vez, quando pretendia falar com os alunos, e eles, por falarem juntos com ela não permitiam, ficava quieta até que percebessem e se calassem para prestar atenção.

Nesta sala também foi registrado um desentendimento entre dois alunos, o que fez a professora intervir de modo a neutralizá-lo. Do mesmo modo que P3, conversou com os dois alunos sobre isso. A professora mostrou-se bem paciente com os alunos e dava-lhes liberdade para falar o que quisessem com ela, fossem perguntas sobre o conteúdo tratado no momento ou simplesmente contar-lhe algo. Os alunos chamavam-na de "tia" e esta não mostrou nenhuma restrição quanto a isto.

Quando os alunos estropolavam seu limite conversando muito ou fazendo brincadeiras fora de hora, P4 dava uma bronca mas sem gritos.

P5: os alunos de P5 também mantinham-se em atividades porém, paralelamente conversavam bem mais que os alunos de P3 e P4. Este fato pode ter sido agravado pelas inúmeras vezes em que a professora se ausentou da sala, em meio ao período de aula, ou ficou conversando com alguém na própria sala de aula. Quando P5 indicava algum aluno para que este fizesse uma lista daqueles que mais bagunçavam, isto gerava algumas discussões entre os alunos que se sentiam injustiçados, e aquele que marcava os nomes. Além desta forma de delação imposta por P5, na classe os alunos reclamavam muito uns dos outros com a professora que nem sempre tomava conhecimento do fato. Quando alguma briga era mais acirrada, ela chamava os alunos envolvidos e energicamente neutralizava-a.

Síntese Geral

P3, P4 e P5, conseguiam manter os alunos em atividades e, apesar das conversas entre eles, não houve grandes tumultos. Observou-se uma tendência entre estas três professoras em conversar com seus alunos quando havia problemas de relacionamento entre eles; dentre as

três, P5 parece ter sido a mais enérgica netas circunstâncias, chamando a atenção das crianças em tom mais alto.

P1 e P2 caracterizaram dois extremos: os alunos da primeira, apesar de realizarem as atividades propostas, realizavam tantas outras paralelas à mesma e tumultuavam o ambiente com suas conversas paralelas, além do grande número de interrupções e solicitações que promoviam. Quanto a P2, não abria espaço sequer para trocas a respeito das atividades para os alunos, exigindo total silêncio da sala. Estas duas professoras foram as que mais gritaram com os alunos, sendo que P1 com mais frequência.

Apenas P3 não admitia que os alunos a chamassem de "tia".

Todas elas mostraram-se em algum momento irritadas com algum erro dos alunos independente do que tinha causado isto. No entanto, seus comportamentos no geral sempre se mostraram pacientes quanto a isto.

2.6. Avaliação

Apenas na sala de P1 é que se pôde observar a preocupação com este aspeto. Nesta sala houve pelo menos três momentos em que esta questão surgiu:

a) a professora realizou avaliações individuais com cada aluno enquanto o restante da classe realizava outra tarefa: P1 chamava aluno por aluno para se sentar em uma carteira no fundo da classe e ela se sentava perto deste aluno;

b) houve um dia em que uma prova foi feita nesta sala;

c) P1 elegia algumas atividades como 1.3-Ditado e 1.6- Formação de Palavras, em que não permitia, ou tentava impedir, que os alunos, mesmo estando em grupo, não copiassem uns dos outros. Comentava comigo que se basearia naqueles dados para ver como os alunos estavam se desenvolvendo.

V - Discussão

Coerentemente com a teoria construtivista, várias noções foram apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

Um primeiro destaque diz respeito à concepção teórica propriamente dita da teoria construtivista demonstrada por duas das professoras: para P3 e P4, é uma teoria que se baseia na idéia de que o conhecimento é uma construção do sujeito, a partir da interação com objeto (como a escrita, por exemplo).

Sendo assim, tornaram-se importantes, segundo estas professoras, para uma prática pedagógica efetiva em sala de aula, a valorização do conhecimento dos estágios de desenvolvimento (descritos por Piaget em níveis gerais, e por colaboradores, como Emília Ferreiro em níveis específicos) e uma nova visão do erro.

Sem dúvida a teoria construtivista, ao descrever o processo de desenvolvimento das representações sobre a escrita, elaborada pelas crianças (FERREIRO, 1991), possibilitou uma profunda revisão nas propostas pedagógicas e em especial na alfabetização. É inegável sua influência relacionada, pelo menos aos seguintes aspectos:

a) demonstrou-se que há uma série de etapas da psicogênese da leitura e escrita, sendo fundamental para o professor identificar as representações de seus alunos sobre o referido objeto pois tal conhecimento é ponto de partida para o planejamento pedagógico;

b) demonstrou que o sujeito tem uma participação ativa no processo, na medida em que elabora suas hipóteses sobre a escrita a partir das suas experiências concretas;

c) demonstrou a importância do chamado "conflito cognitivo" neste processo, na medida que as atividades de ensino propostas pelo professor devem levar o aluno a problematizar e questionar suas hipóteses, possibilitando a construção de hipóteses mais abrangentes;

d) como consequência, provocou uma total alteração na concepção de erro na medida em que o mesmo passa ser entendido como a expressão das representações

de uma criança, sobre a escrita, naquele momento; tal conhecimento é fundamental para orientar as intervenções do professor.

Apesar destas contribuições, não se pode afirmar que a teoria construtivista, pode explicar todo o processo de alfabetização escolar. Tal processo é multi-determinado (LEITE,1992; SOARES,1985) e depende da contribuição de várias outras áreas de conhecimento. Por exemplo, com relação ao objeto "escrita" , é inegável as contribuições da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística(CAGLIARI,1992; COOK - GUMPERZ, 1991).

Da mesma forma a teoria construtivista não produziu conhecimentos específicos sobre praticas pedagógicas; na realidade seus autores estavam motivados com a questão do conhecimento e não com a questão pedagógica.

Ressalte-se, no entanto, que tais questões não diminuíram a importância da teoria construtivista; apenas demonstraram que o processo de alfabetização escolar depende de uma visão interdisciplinar, dada sua complexidade e sua multideterminação.

Apesar disto, dentre as cinco professoras, três demonstraram uma interpretação segundo a qual o construtivismo constitui-se um novo método ou proposta de trabalho a ser aplicado em sala de aula. Este fato sugere uma concepção reducionista do processo de alfabetização escolar, colocando numa única teoria psicológica, a possibilidade de explicação de todo o processo. Tal postura pode ser considerada teoricamente ingênua, demonstrando uma necessidade de ampliação da visão sobre todo o processo de alfabetização escolar, com suas múltiplas facetas, considerando a contribuição de outra áreas de conhecimento além de outras teoria psicológicas, como por exemplo, a corrente sócio-histórica (LURIA,1988; VYGOTSKY,1984).

Note-se que este superficialismo com que a teoria é vista, bem como a sua redução a um simples método, ocorreu também com relação ao método tradicional, reduzido por quatro professoras ao uso da cartilha. Percebe-se, portanto, que o reducionismo observado não se trata de uma tendência isolada ou inédita, mas de uma característica freqüentemente observada em parte dos docentes, em diferentes momentos históricos, devido provavelmente à sempre frágil formação teórica oferecida nos cursos de preparação para o magistério.

Este fato pode estar relacionado a um outro também importante que deve ser discutido. Trata-se das relações experimentadas pelas professoras a partir de seu primeiro contato com a teoria construtivista, até a efetivação de suas práticas. A primeira destas reações foi caracterizada por uma certa repulsão, uma vez que as professoras que as sentiram, entenderam o construtivismo como uma ameaça a uma prática que a muitos anos vinha sendo desenvolvida, embora com sucesso parcial, não questionado até então.

Por outro lado, após os primeiros contatos com o construtivismo, e o início de práticas neles baseadas, observou-se que as professoras passaram a interpretar como "tábua de salvação", capaz de resolver todos os problemas relativos ao ensino e aprendizagem enfrentados até então. Deste modo, a supervalorização da teoria atingiu índices tão significativos a ponto de quatro das professoras envolvidas assumirem-na como teoria explicativa de todo o processo de alfabetização escolar.

Provavelmente por não terem tido uma formação teórica sólida, fato este que se deve cada vez mais à baixa qualidade das escolas de formação de professores, o construtivismo veio a preencher um vazio teórico apresentado por estes professores. P3 é a professora que em seu depoimento deixou isto mais claro, assumindo que, com relação à sua prática anterior ao construtivismo, caso questionada, não saberia argumentar a seu favor. Percebe-se aí uma falta de base teórica contribuindo com o processo de reflexão sobre a prática visando ao entendimento da mesma. Hoje P3 considera-se uma verdadeira profissional, uma vez que, em função dos estudos que faz com relação ao construtivismo e dos grupos de que participa, sente-se capaz de defender teoricamente suas idéias e as práticas por ela desenvolvidas.

Esta supervalorização da teoria construtivista não foi apenas observada em P4 que acredita que o construtivismo é hoje em dia uma ótima proposta de trabalho, mas que outras surgirão e a substituirão. esta concepção sugere que P4, assim como muitos outros profissionais que optaram pelo construtivismo, o fizeram provavelmente em função da teoria ser atualmente a mais divulgada e difundida pelos órgãos centrais das Secretarias de Educação, como a de São Paulo, onde se concentram educadores "recém-convertidos" ao construtivismo, que priorizam tal orientação nas ações de treinamento e reciclagem dos docentes. O que se questiona é que isto ocorre em detrimento de uma visão multideterminada e multifacetada do

processo de alfabetização escolar, correndo-se assim o risco de não considerarem adequadamente as contribuições da própria teoria construtivista.

Um outro ponto apresentado por P1, abre expectativas quanto a uma possível mudança nesta realidade. Trata-se da importância ressaltada por ela da reflexão contínua a ser feita, sobre as práticas em sala de aula, pelo professor construtivista. P4, apesar da afirmação a respeito da teoria construtivista citada no parágrafo anterior, resalta a importância do horário trabalho pedagógico (HTP), para que estudos sejam feitos a respeito da teoria. Este HTP, que talvez seja a única mudança concreta oferecida pelas escolas-padrão, parece uma condição concreta que possibilitará o espaço nas escolas para as atividades de reflexão grupal e aprimoramento teórico apontado por P4.

Quanto as práticas efetivas baseadas na teoria construtivista, dificuldades foram apontadas as quais podem inviabilizar um trabalho sério nesta perspectiva. Neste sentido ressalta-se inicialmente a questão da continuidade do trabalho iniciado no ciclo básico e sua continuidade nas séries seguintes. A atuação pedagógica realizada por todas as professoras participantes da pesquisa, parece caracterizar uma ação isolada. P4 e P5 relatam que colegas construtivistas na escola, desenvolvem trabalho nas mesmas séries e encontram os mesmos problemas. Na escola de P2 parece haver uma certa intenção do diretor na implantação de um projeto único, porém notou-se um certo centralismo do mesmo. Também P1 e P3, realizam seus trabalhos isoladamente.

Este fato suscita uma antiga discussão na área educacional: a falta de um projeto pedagógico efetivo nas escolas, mantendo-se um trabalho totalmente fragmentado e desarticulado entre as diferentes séries. Esta situação é incompatível com as novas concepções sobre o processo de alfabetização escolar. Se o objeto passa a ser a formação de leitores e produtores de texto numa perspectiva funcional, é óbvio que tais metas não se restringem ao CB, mas a todo o ensino de primeiro grau, exigindo a ação articulada de todos docentes a partir de diretrizes pedagógicas comuns, como aponta Leite(1992). Para tanto, parece ser fundamental a coordenação pedagógica de todo o trabalho, sendo que o diretor deveria ser o responsável por tal função.

Outra dificuldade citada por três das cinco professoras, diz respeito às condições materiais de trabalho. O grande número de alunos em sala de aula torna-se uma dificuldade para o funcionamento e desenvolvimento do trabalho nos moldes construtivistas dificulta a intervenção do professor, ponto fundamental para o estabelecimento do conflito cognitivo nos alunos, além do processo de avaliação constante.

Ainda com relação às práticas efetivas das professoras participantes da pesquisa, observaram-se aspetos que podem ser considerados avanços metodológicos, e aspectos que ainda necessitam maior reflexão e aprofundamento.

A análise das atividades desenvolvidas em sala de aula, demonstra claramente a conjugação destes dois aspectos. Se por um lado, deram um salto qualitativo, ao serem, na sua grande maioria, planejadas de forma contextualizada e portanto apresentando coerência e sentido para o aluno, por outro lado continuam deficientes com relação à funcionalidade, ou seja, desvinculadas dos usos sociais, dos conteúdos estudados. Em outras palavras, é evidente a preocupação com a criação de contextos para atividades de leitura e escrita em sala de aula. No entanto, grande parte destes contextos são artificiais, não correspondendo a situações de um uso efetivo da leitura e escrita nas situações sociais.

Além disto ressalta-se a mecanicidade presente em grande parte das atividades, contrastando-se com as tentativas de contextualização da maior parte delas; pode-se obviamente prever que tal situação tende a um aprimoramento no sentido de garantir o caráter funcional das atividades na medida que os professores mantiveram atividades de análise crítica sobre suas práticas.

Um outro aspecto positivo a ser observado com relação às atividades, relaciona-se com item instrução. Nas situações observadas, apresentaram-se notadamente com muita clareza e, um aspecto importante, a repetição das mesmas era feita sem maiores problemas pelas professoras sempre que necessário.

Por outro lado, quanto ao "feed-back", intervenção fundamental a ser feita pelo professor, uma vez que possibilita condições para o aluno refletir sobre seu desempenho, demonstrou incidência irregular nas salas de aula: duas professoras apresentaram, "feed-back" na maioria das vezes nas atividades que propuseram, e duas utilizaram de forma não constante, sendo que uma não apresentou "feed-back" na maior parte de suas atividades desenvolvidas.

Além disto, quando oferecidos os "feed-back", em sua maioria foram individuais, demonstrando que o trabalho em grupo pode ter sido de fato pouco incorporado pelas professoras durante as atividades; e quando coletivos, foram expostos na lousa e ao final das atividades.

Apesar disto, pode-se considerar como um outro aspecto positivo nas práticas dos professores, o fato de organizarem seus alunos em grupos, o que em tese facilita as trocas entre os alunos. Um aspecto interessante a ser ressaltado, refere-se ao fato de que uma única classe(P5), em que os alunos estavam dispostos em fileiras, havia mais liberdade para que os alunos interagissem, do que na sala de P2, que arranjava seus alunos em semi-círculo, mas relacionava-se com eles autoritariamente, impedindo-os de conversarem entre si. Percebe-se portanto que não se observou necessariamente, relação entre tipo de arranjo físico do ambiente com o clima (liberdade/autoritarismo) presente na sala de aula. Mas espera-se que exista um mínimo de coerência entre ambos: se os alunos são organizados em grupos, obviamente incentivam-se as relações aluno - aluno e grupo - professor. Na presente pesquisa, excetuando-se P3, não se observaram dificuldades nas salas de aulas.

Com relação ao processo de avaliação, muito embora a observação de situações só tenha ocorrido em uma sala(P1), alguns fatos foram marcantes e merecem destaque.

A única situação de avaliação observada demonstrou que a referida professora adota uma postura que pode ser considerada tradicional: prova escrita, individual, com controle sobre os alunos, impedindo-os de se comunicarem e consultar material. No entanto, nas demais sessões de observação realizadas com outras professoras, não foram observadas situações de avaliação como em P1.

VI - Conclusão

O contato com a teoria construtivista parece ter sido fundamental para todos os professores envolvidos, pois auxiliou-os a romper com um modelo de ensino que sabemos estar ultrapassado.

No entanto, nem todas as implicações daí resultantes constituíram necessariamente avanços: nota-se uma supervalorização da teoria conjugado com um reducionismo do processo de alfabetização escolar. Isto sugeriu questionamentos a respeito dos procedimentos de divulgação da teoria construtivista, que pode estar passando esta idéia da mesma como solução universal para a educação.

Um outro aspecto que se percebe necessário de ser repensado é quanto a preocupação metodológica ainda presente: uma tendência do construtivismo ser reduzido a uma metodologia de alfabetização. Nesta vertente, observa-se a corrida desenfreada de professores em busca de novas atividades de ensino consideradas construtivistas(neste projeto notou-se este comportamento em apenas duas professoras).

Quanto aos aspectos considerados positivos, retomam-se a melhoria da quantidade de instruções, o aumento da quantidade de atividades contextualizadas e uma baixa, porém existente, frequência de atividades funcionais, além da preocupação parcial com os "feed-back".

Obviamente deve-se ressaltar que a presente pesquisa apresentou um corte transversal na realidade de cinco professoras; e a realidade não é estática, mas profundamente dinâmica. Trata-se de profissionais vivendo um franco processo de rompimento com modelos ultrapassados e a construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas. No entanto a importância da presente pesquisa parece situar-se no descobrimento principalmente dos aspectos considerados incoerentes e inadequados deste processo, o que pode possibilitar uma reorganização mais adequadas das práticas do processo de reciclagem dos docentes que atuam na área de alfabetização escolar.

VII - Bibliografia

- CARRAHER, D. W. "Educação tradicional e educação moderna." *in* **Aprender Pensando: Contribuições Psicológicas e Cognitivas para a Educação**. CARRAHER, T. N. (org) . Petrópolis: Vozes, 1986.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo :Scipione, 1992.
- COOK-GUMPERS, T. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- COOL, C. & MARTÍ, E. "Aprendizaje y desarrollo: la concepcion genético cognitiva del aprendizaje." *in*: COOL, C. e outros. **Desarrollo Psicologico y Educacion II**. Madri: Alianza, 1990.
- FERREIRO,E. & TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. tradução: Diana Miriam Lichtenstein, Liano DiMarco e Maro Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Com Toda as Letras**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LEITE, L. B. "As Dimenssões Interacionista e Construtivista de Vigotsky e Piaget." **Caderno Cedes**, n.24. Campinas: Papirus, 1991.
- LEITE, S. A. S. "Alfabetização: repensando uma prática." *in*: **Leitura , Teoria e Pratica**, nº19. Junho, 1992.
- LURIA, A.R. " O desenvolvimento da escrita na criança. *in*: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/ Icone, 1988.
- MACEDO, L. de. "Construtivismo e sua função educacional." *in*: **Educação e Realidade** Porto Alegre,18(1). Jan. / Jun 1993.
- MACEDO, L. de. "Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar." Mimeografado.
- RAPPAPORT, C. L. (org). **Psicologia do desenvolvimento**. Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

VIII - Anexos

Anexo 1: Roteiro das entrevistas

1. Qual a sua concepção sobre a teoria construtivista?
2. Como foi o seu primeiro contato com esta teoria?
3. Descreva suas práticas e concepções anteriores.
4. Qual é o papel do professor construtivista?
5. Quais são os aspectos da teoria que você considera mais importantes para sua prática em sala de aula?
6. Quais são as fontes que você se utiliza para se atualizar na teoria?
7. Quais as dificuldades que você encontra ao assumir a teoria construtivista como base de sua prática em sala de aula?
8. Você acha que a teoria construtivista dá conta de todo o processo de alfabetização escolar?

Anexo 2: Descrição das Atividades

P1:

1. Alguns dias após alunos e professora terem feito uma visita ao Bosque dos Jequitibás em Campinas, P1 desenvolveu uma série de atividades que se relacionavam ao tema. A seguir a sua descrição:

1.1 Discussão do tema

À frente da classe, P1 iniciou uma discussão a respeito do passeio feito. A cada pergunta os alunos davam respostas orais à professora. Questões do tipo: "O que vocês acharam do passeio? - Do que você não gostou? - O que acharam do museu?", fizeram parte da discussão. Esta por sua vez comentava as respostas dos alunos e fazia novas perguntas aos mesmos alunos ou falava sobre assuntos, sobre os quais os alunos demonstravam interesse.

1.2 Resposta à questão

A professora distribuía uma folha com várias atividades mimeografadas, para cada aluno. Com uma delas na mão leu o primeiro item (como foi o passeio), em voz alta, apontando-lhes o espaço a ser preenchido com a resposta a ser escrita. P1 sugeriu respostas a serem dadas. Os alunos responderam a questão logo em seguida. A professora respondia as dúvidas individualmente, quando solicitada.

1.3 Ditado

Segundo as instruções de P1, cada aluno deveria falar para a classe alguma coisa que viu no caminho para o bosque. Todos deveriam então escrever tal palavra no espaço reservado para isto na folha de atividades distribuída. Isto foi feito pelos alunos restando à professora repetir pausadamente várias vezes cada palavra dita, solicitada ou não pelos alunos.

1.4. Resposta à questão e ilustração

P1 explica aos alunos que neste item deverão escrever como foram ao bosque e em seguida desenhar a este respeito. Os alunos realizaram as atividades pedidas. Enquanto os alunos realizavam as atividades P1 arrumava algo no armário. As crianças que tinham dúvida iam até ela ou perguntavam do lugar.

1.5 Descrição e desenho

Por ter percebido o interesse que uma árvore com grandes raízes despertou nos alunos, P1 criou esta atividade. Neste item P1 lembrou o fato aos alunos, pedindo logo em seguida que eles contassem, por escrito, como era esta árvore e depois a desenhassem.

1.6. Formação de palavra

Distribuída nova folha de atividades mimeografadas aos alunos, P1 instruiu sobre a primeira delas. Consta de várias figuras de animais com seus respectivos nomes escrito embaixo, sem a primeira letra. A professora juntamente com os alunos leu cada um destes nomes antes que eles iniciassem efetivamente as atividades. Após tal leitura (quem ainda não soubesse ler observava a figura e dizia também), os alunos completaram as palavras. Quem tivesse dificuldade perguntava à professora o nome do animal e ela individualmente ajudava a descobrir a letra que faltava.

1.7. Escrever nomes de figuras

Nesta atividade o aluno deveria escrever embaixo de cada uma das figuras de animais existentes, os seus respectivos nomes. A professora explicava aos alunos as atividades e juntamente com eles, ia falando o nome de cada animal desenhado; quando tinha dúvidas, chamavam a professora que os ajudava a solucioná-las.

2 Leitura oral

Os alunos haviam escrito em casa um texto a partir de uma seqüência de figuras mimeografadas em uma folha. A professora pediu então que voluntários fossem até a frente da classe para lerem seus textos em voz alta. Um aluno de cada vez se apresentou e leu. Enquanto estes alunos liam, a professora ficava bem perto deles, ajudava-os na leitura de alguma palavra que encontrassem dificuldade. Uma grande parte dos alunos da classe não prestava atenção à leitura, conversava entre si ou realizava atividades paralelas que tumultuavam a sala. P1 chamou-lhes várias vezes a atenção durante a leitura, interrompendo finalmente a última delas e realizando-a ela mesma.

3. Após a leitura de um livro de histórias, P1 propõe uma nova série de atividades, descritas a seguir:

3.1 Leitura de um livro de histórias

A professora escolhe um livro a ser lido, na pequena mas farta biblioteca que havia na sala de aula. À frente da classe, mostrou o livro escolhido aos alunos, perguntou-lhes o que havia desenhado na capa. Ao obter as respostas dos alunos, P1 perguntou-lhes com que letra iniciava cada nome da figura falada, e escreveu-as na lousa em letra de forma. Logo em seguida, escreveu título do livro (que já havia sido falado por algumas alunos) e o nome de seus autores também em letra de forma, dizendo aos alunos aquilo que fazia. P1 pediu atenção da classe iniciando a leitura que interrompeu várias vezes para mostrar as figuras aos alunos , ou para lhes fazer perguntas a respeito do desfecho da história. Os alunos prestavam atenção , olhavam a figura e respondiam as questões feitas. Ao terminar a leitura, solicitados por P1, os alunos foram expressando suas opiniões a respeito da história contada.

3.2 Ditado

A professora falou algumas palavras relativas à história contada anteriormente (principalmente personagens) e os alunos as escreveram nos cadernos. Posteriormente perguntou aos alunos o que mais eles queriam escrever. Alguns deles responderem e todos escreveram. Todas as palavras foram repetidas várias vezes e pausadamente por P1 que, às

vezes a falava o número de vezes quantas vezes que se abre a boca para dizê-las. Ficou próxima a um aluno que tem dificuldades na leitura e escrita, intervindo na sua atividade.

3.3 Pintar desenhos

P1 distribuiu uma folha onde estavam mimeografadas figuras de personagens do livro lido e um diálogo entre eles. Disse aos alunos que deveriam pintar os desenhos e eles o fizeram.

3.4 Escrever nomes de figuras

Idem ao item 1.7 com a diferença de que tais figuras tinham relação com a história lida anteriormente.

3.5 Ligar pontos

Com uma folha de atividades idêntica aos que os alunos tem nas mãos, P1 explicou a eles que deveriam ligar os números de 1 a 25 para formarem uma figura. Os alunos ligaram tais pontos e obtiveram como resultado um personagem da história lida. Enquanto os alunos realizavam as atividades, P1 caminhava entre os grupos chamando a atenção de um ou de outro aluno.

3.6 Ligação de elementos de conjuntos distintos:

Apontando para o local da folha onde se encontrava esta atividade, P1 chamou a atenção dos alunos para o fato de que os elementos de um dos grupos, "os gatinhos", não tinham lacinhos (fazia parte de outro grupo). Perguntou aos alunos quem deles conhecia alguma música que falasse sobre gatos. Alguns alunos disseram e até cantaram algum trecho da música "atirei o pau no gato". P1 falou para os alunos ligarem cada gato com um lacinho caso sobrasse ou faltassem lacinhos, deviam responder sim ou não num quadro. Os alunos realizaram as atividades e em caso de dúvidas perguntavam a professora..

3.7 Marcar quem não pertence a mesma família

Havia dois quadros desenhados na folha de atividades. Num deles estava desenhado um gato, um pato e um rato, e no outro um bule, uma panela, uma lata, e um gato. P1 disse aos alunos que em cada um dos quadrados eles deveriam marcar o "#" o que não fazia parte da mesma família. Os alunos fizeram muitas perguntas a respeito desta atividade. Todas eram respondidas no geral por P1.

4. Uso dos sinais + ou -

P1 falou para os alunos abrirem o livro de matemática, foi até a lousa escrever o enunciado da atividade ao livro que iria fazer. Os alunos pegaram o livro e abriram-no na página indicada. P1 perguntou aos alunos o significado de cada um daqueles sinais. Alguns responderam e a professora copiou alguns itens do exercício na lousa para fazer junto com os alunos. Fez algumas e depois correu a classe para verificar os acertos e erros, e reexplicar caso houvesse necessidade. Alguns alunos tiravam dúvidas e outros, tendo acabado, conversavam.

5. Classificação de animais

Distribuída uma folha com figuras de diferentes animais mimeografadas, os alunos instruídos pela professora, escreveram os respectivos nomes embaixo de cada figura; enquanto isso P1 fazia divisões na folha dos cadernos de Estudos Sociais de cada um deles. Em cada divisão P1 escrevia o que seria um critério a ser usado na classificação. Ao todo foram estabelecidos 4 critérios: animais que vivem na terra, animais que vivem na floresta, animais que vivem na água e animais que vivem na terra e na água. Tendo percebido que muitos alunos acabavam de colocar nomes nos animais, P1 disse-lhes para recortarem as figuras, espalharem-nas sobre a mesa e colocarem-nas posteriormente na divisão a que pertenciam. Muitas dúvidas surgiram nesta atividade e P1 tentou responder a todas.

P2:

1. Produção de texto

A professora segurava na mão de uma grande figura que deveria ser observada pelos alunos. Eles a observaram em silêncio e P2 perguntou, então como poderia se chamar a menina que estava na figura. Sugestões foram dadas e chegando ao consenso, o nome foi escolhido. A partir disto a professora começou a criar uma história e a escrevê-la na lousa. Os alunos prestavam atenção no que P2 falava e escreviam e posteriormente copiaram o texto produzido na lousa por P2.

2. Produção de Texto

P2 distribuiu aos alunos uma folha com uma figura colada. Em cada folha havia uma figura diferente e para cada aluno que a entregava, P2 chamava a atenção para algum aspecto da figura. Os alunos por sua vez receberam as folhas e as observavam. Ao findar tal distribuição, P2 disse aos alunos que estes deveriam escrever a respeito das suas figuras no espaço que havia embaixo delas. Os alunos iniciaram a atividade e fizeram perguntas acerca de como se escreviam determinadas palavras. P2, geralmente para responder a este tipo de pergunta, falava pausadamente a palavra perguntada para o aluno que ia tentando adivinhar como se escrevia a mesma. Enquanto os alunos escreviam seus textos, P2 utilizava o mimeografado.

3. Resolução de Contas

Uma folha foi distribuída para os alunos contendo várias adições e subtrações a serem resolvidas. Algumas estavam em forma de expressão e outras já estavam armadas. Ao término da distribuição, P2 chamou a atenção dos alunos pois iria lhes explicar algo. Disse-lhes para atentarem ao sinal (+) juntar e (-) tirar; e se acaso sentissem necessidade, poderiam utilizar risquinhos e bolinhas em folha de rascunhos para realizarem seus cálculos. A atividade se iniciou e algumas perguntas foram feitas, durante este período. P2 respondia a estas questões.

4. Tarefa de férias

Todos os alunos de P2 possuíam um caderno intitulado, caderno de férias. Neste caderno, P2 passou atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, em casa, durante o período de férias. Cada dia deveria ser completado com uma página daquele caderno. As tarefas consistiam basicamente na repetição das famílias silábicas e cópia de palavras que se iniciavam com cada uma das famílias.

5. Série de atividades a partir da produção de um texto

5.1. Produção coletiva de texto

Após ter comentado com os alunos que aquele era o último dia de aula anterior às férias de julho, P2 disse-lhes que iriam escrever juntos um texto sobre as férias. Iniciou ela mesma escrevendo na lousa em letra de forma. Disse aos alunos que fossem lendo o texto e que não o copiassem. Enquanto P2 escrevia, os alunos liam em coro. Uma única vez P2 interrompeu a escrita do texto para fazer perguntas a respeito do tema aos alunos. Estes, por sua vez, responderam-na; porém P2 escreveu na lousa algo que contrariava a resposta dos alunos.

5.2 Leitura oral e coletiva

Ao terminar a produção de texto sobre férias, P2 disse aos alunos para lerem juntos, e em voz alta. As crianças fizeram o que P2 pediu.

5.3 Leitura oral individual

A leitura oral e individual foi feita da seguinte forma: após o término da leitura oral coletiva, P2 chamou três alunos, um por vez, para lerem o texto escrito na lousa. Cada aluno ia até a frente da classe e com uma régua na mão, com a qual apontavam a palavra, que leriam no texto, liam-no para a classe. Ao término de cada leitura, caso o aluno tivesse feito uma boa leitura, o restante da classe aplaudia o leitor a pedido de P2. Os três alunos foram aplaudidos.

5.4 Cópia

Ao término da leitura oral e individual, P2 deu um prazo de 15 minutos para os alunos copiarem no caderno, o texto que havia sido escrito na lousa. Falou para os alunos que poderiam fazê-lo em letra de forma ou cursiva. Os alunos copiaram o texto e alguns deles fizeram perguntas à professora, que os respondeu em voz alta na frente da classe, apontando na lousa a dúvida.

5.5 Identificação de palavras no texto

P2 escreveu na lousa os números de 1 a 4, um embaixo do outro. Os alunos copiaram no caderno como estava escrito na lousa. A professora disse-lhes para que escrevessem na linha onde estava escrito o nº1, a palavra do texto que tivesse o maior número de letras. Os alunos falavam algumas palavras mas a professora disse-lhes que não era para tentar adivinhá-las mas sim contar. Alguns alunos foram espontaneamente à lousa, para contarem o número de letras de determinada palavra. A palavra com o maior número de letras foi encontrada pelos alunos e a professora repetiu-a em voz alta. A esta atividade se seguiram-se mais três da mesma espécie. No número 2, os alunos deveriam escrever no texto a palavra que era iniciada, com a letra "l", e no 3 deveriam escrever a palavra que tinham três letras, e no 4, uma palavra que tivesse sido, escrita com 2"s". Ao término de cada uma destas atividades, P2 perguntava a resposta a determinado aluno, que lhes respondia. Caso este aluno tivesse dificuldades, ela o ajudava.

5.6 Desenho

P2 disse aos alunos para ocuparem oito linhas do caderno para desenhar aquilo que queriam fazer durante as férias. Fez perguntas do tipo: "Vocês querem soltar pipa? Brincar de Boneca?", alguns alunos disseram que queriam estudar este período. A professora disse eles que desenhassem uma mesa e um livro, e os elogiou. Os alunos iniciaram seus desenhos e um tempo depois, P2 disse-lhes para que escrevessem embaixo do mesmo, aquilo que desenharam.

6. Formação de Palavras

A professora escreveu na lousa dez consoantes, uma a cada três linhas desenhadas, e disse para os alunos que formassem três palavras que se iniciadas com cada uma daquelas letras. Ela, à frente da classe, apontou para uma das letras escritas e perguntou aos alunos, que letra era aquela. Respondidas a questão, explicou-lhes o que fazer com cada uma daquelas letras escritas na lousa. Alguns alunos conversavam entre si, trocando idéias.

7. Formação de frases

Após a leitura de um texto, a professora separou do mesmo três palavras com as quais os alunos deveriam formar frases. Ao acabar de escrever as três palavras na lousa, P2 pediu para que os alunos falassem alguma frase para a classe antes de escrevê-la. Um exemplo de frase dita por um aluno: "Eu tenho uma árvore". Enquanto faziam as frases pedidas, alguns alunos perguntavam à P2, a respeito de sinais de pontuação. A professora respondia as questões ora de seu lugar, ora ia até a carteira de seu aluno que fizera a pergunta.

8. Lista de Palavras

A professora desenhou num quadro com três colunas e em cada uma delas os alunos deveriam escrever palavras que se iniciassem com a letra "P", sendo que na primeira coluna, seriam escrito nomes próprios, na segunda nomes de frutas e na terceira nomes de animais. Os alunos iniciaram as atividades e a professora saiu da sala para verificar algo.

9. Completar sequências

P2 dispôs uma seqüência de números na lousa, deixando espaço entre eles para que os alunos completassem com os números que faltavam, como se descreve abaixo:

11__ __14__ __ __ 8__20

19__ __ __23__ __ __27__29

P2 perguntou aos alunos que número iria depois do 11. Os alunos responderam e foram contando em coro até chegarem no número 20. Alguns fizeram perguntas e P2 respondeu-as do lugar.

10. Resolução de adição e subtração:

A professora escreveu na lousa cinco contas. Os alunos copiaram-nas e as resolveram

11. Escrever Números

Nesta atividade a professora escreveu na lousa: "Escreva números de 50 a 100". Os alunos realizaram a atividade.

P3:

1. Série de atividades a partir de um tema.

1.1 Discussão a respeito de um tema:

A discussão foi feita em cima do tema "Propaganda". A professora fazia perguntas e os alunos respondiam-nas. Foram feitas perguntas do tipo: "O que é uma propaganda?", "Em que momento ela aparece na TV?", e além disto foram citados exemplos de propagandas e discutiu-se respeito dos direitos do consumidor, caso encontrasse algum produto estragado. Em alguns momentos P3 aprofundou a questão e a discussão em determinados pontos.

1.2 Canto de uma música

A professora começou escrever algo na lousa e pediu para que os alunos adivinhassem o que era aquilo que escrevia. Logo os alunos perceberam que se tratava de uma letra de uma música de propaganda muito famosa. Ela pediu para que os alunos lhe ditassem o restante da letra. Tendo percebido que ao ditar os alunos não falavam a palavra "perua", P3 perguntou-lhes o que significava tal palavra, escreveu a na lousa e estabeleceu as diferenças gráficas. e de significado entre perua e pirua. Ao termino da discussão , continuou o ditado.

Após a colocação de toda a letra da música na lousa P3, e os alunos, lendo texto na lousa cantaram-na.

1.3 Ilustração

P3 distribuiu aos alunos uma folha onde estava mimeografada a letra da música cantada na atividade 1.1. Em seguida disse aos alunos que ilustrassem, já que na TV também é assim. As crianças fizeram a ilustração na folha.

1.4 Identificação de palavras

P3 chamou a atenção dos alunos para o texto da folha distribuída na atividade 1.2, e falou para que eles "laçassem", a palavra "pipoca" cada vez que ela aparecesse no texto. Os alunos fizeram o que foi pedido por P3.

2. Brincar de pensar

P3 distribuiu uma folha de papel sulfite sem pauta para cada aluno. Disse-lhes para que a dividissem em oito partes iguais dobrando e desdobrando-a como de costume. Após esta preparação P3 chamava um aluno de cada vez à frente da classe e dizia com que letra deveria se iniciar a palavra que ele deveria pensar. Dava um tempo e perguntava para ela uma dica da palavra que tinha pensado. Após a dica ser dada os outros alunos tentavam adivinhar de que palavra se tratava. Assim que a adivinhassem deveriam escrevê-la num dos oito espaços da folha de sulfite. Ao todo, oito alunos foram "pensar" à frente da classe. As dúvidas eram respondidas individualmente a cada aluno mas em tom alto de voz. Além disso, quando julgava que uma palavra pensada era muito fácil de ser escrita, interferia pedindo que o aluno pensasse outra.

3. Desenho

No início de cada aula, caso houvesse aniversários naquele dia, as crianças desenhavam numa folha dada por P3, os presentes que gostariam de oferecer ao aniversariante. Ao final da aula um aluno, representando a classe, dava todos os desenhos já grampeados jun-

tos por P3, ao aniversariante. A professora olhava cada desenho que se lhe entregavam e sempre fez algum comentário sobre o mesmo.

4. Série de atividades desenvolvidas a partir de um mesmo tema

4.1 Discussão prévia sobre um texto a ser lido:

Antes de distribuir aos alunos um pequeno livro feito pela professora(mimeografado e grampeado), ela colocou o título da história na lousa e discutiu com os alunos a partir dele, qual seria o grau de veracidade, da história que seria lida. Logo em seguida discutiu-se a questão do autor da mesma (quem era?) e P3 escreveu o texto na lousa, deixando alguns espaços em branco para cada aluno completar.

4.2 Leitura oral

A pedido da professora, os alunos leram o texto colocado na lousa mesmo sem as palavras que se deveriam ser completadas em seguida.

4.3 Completar

Distribuído um livrinho para cada aluno, P3 os instruiu para completar os espaços deixados: nome da personagem principal, seu apelido e lugar onde morava. Cada um deveria fazer o seu. Quando tinham dúvidas ao que responder, em cada espaço os alunos iam até a mesa da professora perguntar-lhe. Esta por sua vez dizia que deveriam ler antes mas mesmo assim respondia.

4.4 Lista de material escolar

Num determinado momento do texto lido, os filhos da personagem iam para a escola e os pais iriam comprar seus materiais. Para isto fizeram uma lista. Tal lista seria feita na verdade por cada um de seus alunos. P3 disse-lhes que esta lista também é um tipo de texto e de que maneira a escrevia. Os alunos responderam a pergunta e citaram alguns materiais; posteriormente escreveram no livrinho. Sentou-se na sua mesa e alguns alunos foram até elas fazer perguntas respeito da atividades. P3 as respondeu em voz alta.

5. Atividades a partir de um tema

5.1 Discussão a respeito de aniversário

P3, através de duas linhas do tempo desenhadas na lousa, comparou sua idade com a da aniversariante daquele dia. Tal discussão foi discutida num clima muito afetivo por P3, e os alunos corresponderam. Ao final da mesma, concluiu-se que a data de aniversário é o dia em que se nasce.

5.2 Escrita de texto

P3 perguntou aos alunos sobre qual música se canta quando faz aniversário. Os alunos reponderam as perguntas, e alguns deles cantavam um trecho da música. P3 disse então para que os alunos escrevessem esta música no caderno. Os alunos a escreveram.

6. Caderno de Dicionário

P3 carimbou algumas figuras num caderno dos alunos que colocaram o nome de cada um deles no espaço abaixo das mesmas.

7. Desenho

P3 distribuiu aos alunos uma folha onde estava escrita uma frase. Os alunos deveriam lê-la e em seguida desenharem o que estava escrito lá. (cada aluno releu uma frase). De cada ilustração posteriormente seria feito um quadro. Os alunos faziam suas atividades concentrados. Alguma perguntavam a P3 sobre alguma palavra escrita e esta os ajudava a descobri-la. Ao final disse para os alunos que assinassem o desenho feito.

9. Série de atividades a respeito de um tema

9.1 Leitura de texto

A turma da 8ª série que estudava na mesma sala no período noturno, havia exposto em seus murais trabalhos a respeito de folclore. P3 aproveitou um destes trabalhos e o leu para os alunos (já haviam discutido sobre o tema na aula anterior). Algumas vez P3

interrompia a leitura para discutir algum aspecto considerado relevante no texto: fazia perguntas e os alunos respondiam. Estavam sentados no chão e em círculo pois após a esta discussão iriam assistir a dois colegas lutarem capoeira.

9.2 Luta de Capoeira

A professora descobriu que dois de seus alunos lutavam capoeira e a partir disto providenciou para aquela aula uma miniatura de birimbau, para mostrar à classe, um toca discos e um disco contendo a musica "Marinheiro só". Após uma discussão sobre o tema, com os alunos já sentados em círculo no chão, a prof. chamou os dois alunos que lutavam capoeira para lutarem no centro do círculo. Pergunto-lhes como aprenderam tal luta e eles responderam. Em seguida colocou disco e eles começaram a lutar enquanto o restante dos alunos observava, cantava e batia palma. Ao término da demonstração os alunos arrumaram a carteira e voltaram para os seus lugares.

10. Identificação da quantidade de elementos

Foi distribuída aos alunos uma folha com as atividades mimeografadas. A professora disse então para os alunos pintarem de vermelho as bolinhas maiores. Os alunos pintaram. Ao perceber que todos haviam pintado, P3 disse-lhes, apontando para a parte do meio da folha, para pintarem de azul a mesma quantidade que pintaram de bolinhas vermelhas. Insistiu com os alunos para que cada um deles resolvesse individualmente seu problema. Percebendo que todos já haviam pintado as bolinhas azuis, apontou para a terceira divisão da folha: os alunos agora deveriam pintar de amarelo, o mesmo tanto de bolinhas que pintaram de azul. Ao término da pintura, P3 perguntou-lhes em que lugar eles haviam pintado mais bolinhas. Por haver divergência nas respostas, P3 pediu a aqueles que tinham o mesmo tanto nas três partes que levantassem a mão. Disse para os alunos que acertou aquele que disse que havia o mesmo numero . À frente da classe reproduziu toda atividade passo-a-paaso com os alunos na lousa.

11. Caça-palavras

A professora distribuiu o Caça-palavras numa folha mimeografada para cada aluno. Eles deveriam procurar as palavras e a cada uma encontrada, reescrevê-las nas linhas que estavam desenhada ao lado. A professora explicou e os alunos fizeram a atividade. Enquanto faziam, P3 passeou um pouco entre os grupos chamando a atenção de alunos, que laçavam palavras que não existem na Língua Portuguesa.

P4:

1.Série de atividades desenvolvidas a partir da leitura de um texto

1.1. Leitura de um texto

Cada aluno recebeu uma cópia do texto que iria ser lido por P4, tendo os alunos que acompanhar a leitura. Antes de iniciar a leitura,P4 lembrou aos alunos uma pesquisa que haviam feito sobre o tema. A leitura foi feita por P4 para a classe. Ela várias vezes interrompeu a mesma para fazer perguntas aos alunos sobre algum termo que eles por ventura desconhecessem. Os alunos respondiam e também faziam perguntas a respeito o texto do texto. P4 respondia às perguntas.

1.2 Desenho

Ao término da leitura do texto, P4 disse aos alunos que desenhassem o Rio Jaguari (rio este que fora o principal tema abordado no texto lido), atrás da folha onde estava lido o texto. Os alunos desenharam e muitas vezes iam mostrar a P4 seus desenhos, que olhava todos pacientemente. Todos os desenhos foram colocados no mural.

2. Produção de texto em grupo

A professora deu para cada grupo de alunos, da classe, um livro onde não havia texto escrito, apenas ilustrações.Disse-lhes então para que cada grupo escrevesse uma história baseada no seu livro. Perguntou para os alunos o que deveriam fazer antes de começarem a

história. Obtendo resposta de um deles, P4 reafirmou olhar bem as figuras do livro. Apesar de haver uma certa confusão num do grupos, logo foi resolvida por P4 e todos os grupos puderam produzir seus textos. A professora cominou por entre os grupos resolvendo dúvidas que aparecessem. Ao término da produção, um aluno de cada grupo escreveu o texto do mesmo em uma folha de estêncil para posteriormente ser feita um cópia de cada texto para cada aluno da classe.

3. Resolução de problemas de matemática

A princípio P4 distribuiu uma única folha com dois problemas mimeografados aos alunos. Ao término destes, distribuiu uma segunda folha com mais dois. Os dados dos quatro problemas estavam dispostos em tabelas e todos eles tinham mais de uma questão a ser respondida. A cada folha entregue aos alunos, P4 lia todos os problemas com eles, e somente após tal leitura e explicação é que os alunos iniciavam a atividade. Alguns alunos fizeram perguntas à professora, que as respondeu individualmente. Quando todos os alunos haviam respondido aos exercícios, foi feita a correção na lousa: P4 chamava um aluno, ou o aluno que se dispusesse a ir até a lousa, fazer um dos exercícios. Este era então corrigido por P4. Os alunos conferiam deste modo a sua resposta.

4. Atividades desenvolvidas a partir da leitura de um livro

4.1 Leitura de um livro de história

Devido a uma greve de ônibus, havia pouquíssimos alunos presentes sala de aula. A professora distribuiu para cada um deles, um livro de histórias. Pediu para que cada um lesse em voz alta, o título do livro que recebeu para posteriormente, lê-lo em silêncio. Os alunos fizeram a atividade.

4.2 Reprodução oral de texto

Ao término da leitura silenciosa do livro de histórias, cada aluno contou para a professora e para os colegas a história lida. Alguns dos alunos apenas prestavam atenção na história, mas um outro desenvolvia atividades paralelas. A professora pediu então para que

apenas prestassem atenção. Uma única vez ela fez perguntas sobre o livro a seu leitor e este lhe respondeu.

4.4 Preenchimento de ficha de leitura

Uma ficha de leitura foi distribuída a cada aluno contendo seis perguntas, a serem respondidas com base nos livros lidos. Com uma delas na mão, P4 vai lendo cada item e explicando aos alunos o que deveriam responder. Fez ainda perguntas aos alunos em cada item. Ao obter um início de resposta, logo a complementava. Os alunos após a explicação faziam a atividade enquanto conversavam com a professora que estava bem próxima a eles.

5. Adivinhação dos números pensados

Um aluno foi escolhido para sair da sala, enquanto os outros restantes deveriam pensar num número a ser adivinhado por ele. Assim que decidiam o número, pegavam numa caixinha que havia peças do material dourado, o número de barrinhas equivalentes do número pensado multiplicado pelo número de alunos presentes em sala. Dava-se então a permissão de entrada para o aluno que estava fora. Este por sua vez pegava as pecinhas e as distribuía de forma igual aos alunos. Para isto tinha que fazer as trocas (uma barrinha era igual a dez quadradinhos). Feitas as mesmas o aluno distribuía as mesmas igualmente. Quando acabasse as mesmas, chegaria ao número pensado. A professora fazia questões aos alunos, que deveriam adivinhar enquanto este fazia as trocas.

6. Correção de atividades matemáticas feitas no livro

A professora reproduzia na lousa a atividade a ser corrigida. Os alunos, com os livros abertos e já tendo feito os exercícios, respondiam às questões feitas por P4. Passo a passo os exercícios eram corrigidos. Quando se tratava de um problema, P4 lia e ia marcando os dados na lousa, perguntava aos alunos a que resposta chegaram e pedia para que algum deles fosse à lousa resolvê-lo.

7. Série de atividades de matemática relacionadas entre si

7.1 Resolução de problemas de matemática

Numa folha estavam mimeografados seis problemas que se relacionavam entre si. A professora distribuiu a cada um dos alunos, uma cópia desta folha, avisando-os que não tinham aprendido a técnica para resolvê-los. Ressaltou então que já deveriam fazê-lo de acordo com os conhecimentos que já possuíam. Antes dos alunos iniciarem atividades, todos os problemas foram lidos por alunos e professora em voz alta explicando-os para ela.

7.2 Correção de problemas de matemática

Idem item 6.

P5:

1. Lista de palavras

A professora escreveu na lousa a seguinte frase: lista de palavras- Natal, e disse aos alunos que escrevessem tudo o que lembrasse o natal. Os alunos iniciaram a atividade enquanto, a professora foi ao fundo da sala; alguns alunos com dúvida foram até ela fazer perguntas que foram respondidas.

2. Discussão de tema com posterior produção de texto:

Tendo precavido que a maioria da classe já havia terminado a lista de palavras, P5 foi até a lousa e disse aos alunos que escrevessem uma história a respeito. Perguntou aos alunos o que era o Natal. Conversaram sobre o nascimento de Jesus, festa e igreja. Um dos alunos iniciou uma discussão sobre a existência de Deus que logo foi abafada. Tal professora mandou que tal aluno fosse contar suas idéias ao observador. Escreveu ainda palavras como presente, amor, brinquedos. Os alunos iniciaram seus textos que deveriam ter todas as palavras escritas na lousa.

3. Arme e efetue

Foram escritas na lousa nove divisões. Os alunos deveriam armá-las e efetuá-las no caderno. Algumas crianças foram até a mesa da professora para esclarecer dúvidas a respeito.

4. Atividades relacionadas entre si

4.1 Produção de texto

Segurando uma grande figura na mão, a professora começou a chamar a atenção dos alunos para alguns dos aspectos da mesma: ora falou da janela, ora do fogão da panela, do gato, do forno. Ao mesmo tempo construía uma história. Ao término da narração, P4 pediu para cada aluno realizar a produção de um texto a respeito a história que tinha ouvido.

4.2 Leitura oral individual

P5 chamou um aluno para ir à frente da sala para ler o texto que acabara de produzir. O aluno fez a leitura enquanto alguns prestavam a atenção e outros nem tanto. Ao término de cada leitura, a professora perguntava aos alunos se eles gostaram da história.

4.3 Atividades de Língua Portuguesa

A professora escreveu na lousa quatro atividades de Língua Portuguesa, tomando como base a gravura usada na anterior 4.1. Foram abordados temas como encontros vocálicos, nomes comuns, nomes próprios, orações exclamativas, além de uma lista de objetos da casa de cada aluno; em seguida, iniciaram a atividade.

5. Leitura de um livro de história

Um livro foi distribuído para cada aluno. Segundo P4, cada um deveria ler atentamente, pois posteriormente iriam contar para ela o que leram. Os alunos leram os livros.

6. Tabuada

A professora disse aos alunos para fazerem duas vezes a tabuada do 2 ao 9.

7. Pintar desenhos

P5 distribuiu uma folha com desenhos mimeografados para cada aluno pintar.

Luciane V. Palma
Luciane Vieira Palma

Sérgio Antônio da Silva Leite
Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite