

Simone Medeiros de Carvalho

PROFESSOR-MEDIADOR:

Um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2002

Simone Medeiros de Carvalho

PROFESSOR-MEDIADOR:

Um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Minha gratidão

À minha querida família, meus pais, minhas irmãs, meus filhos Michael e Mayra, Delma e Beto, pelas contribuições na realização deste trabalho.

Dedicatória

Dedico este trabalho às professoras, parceiras nessa investigação que generosamente me permitiram entrar nas suas salas de aula e aprender um pouco mais sobre ser professora.

Agradecimentos

À professora Anna Maria, por sua orientação segura, competente e por sua paciência com essa aprendiz de pesquisadora.

À professora Maria Inêz, por sua orientação no início dessa caminhada, e pela disponibilidade de compor a banca examinadora.

À professora Maria Teresa Assunção de Freitas, por ter aceito o convite de compor a banca examinadora.

À professora Rita Amélia Teixeira, por ter aceito o convite de compor a banca examinadora como suplente.

Aos colegas de curso e professoras do Mestrado em educação que compartilharam comigo, aprendizagens, descobertas, alegrias, tristezas e inquietações durante esta longa caminhada.

Aos funcionários da secretaria do Mestrado em educação, pela atenção, dedicação e carinho no atendimento.

À Prefeitura Municipal de Betim, pela liberação durante o período da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar o papel do professor como mediador no processo de aquisição do conhecimento escolar, a partir da análise da prática de professoras do 1º ciclo de formação humana da Rede Municipal de Betim.

O objeto de investigação deste trabalho tem origem em minha experiência como professora-alfabetizadora e se fundamenta nas proposições teóricas de Vygotsky que considera o aprendizado como resultado de um processo sócio-histórico, no qual, a partir de relações mediadas o sujeito se apropria de novos conhecimentos. As proposições desta teoria colocam em evidência o professor e seu papel como mediador na travessia da zona de desenvolvimento proximal.

A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso, orientado por uma perspectiva etnográfica, tendo como foco de estudo o discurso e a prática de três professores do 1º ciclo de formação. O trabalho de campo foi desenvolvido durante o ano de 2000, de junho a dezembro, e os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram a filmagem de episódios de ensino-aprendizagem, a observação e as entrevistas com as professoras investigadas.

Com este trabalho, pretendo contribuir para compreensão do papel do professor, especialmente a partir das transformações ocorridas na lógica de organização dos tempos-espacos de ensinar e aprender com a implantação de ciclos.

Palavras-chave: Papel do professor, Mediação Pedagógica, Ciclos de formação.

Abstract

This work has for objective investigate the teacher's paper as mediator in the process of acquisition of the school knowledge, analyzing of the teachers' of the first cycle in the elementary school of Betim school system.

The object of investigation this work has origin in my experience as teacher and it is based in the theoretical propositions of Vygotsky. He considers the learning as a result of a partner-historical process, in which, starting from mediated relationships the subject appropriates of knowledge. The propositions of this theory put in it evidences the teacher and his role as mediator in the area of development effective.

The methodological approach was a case study, guided by an ethnographic perspective. The unity of analysis was a speech and the actions of three teachers' of the first cycle. The field work was developed during the year of 2000, from June to December, and the procedures used for to collect data were: video-recorded teaching-learning episodes, the observation and the interviews with the investigated teachers.

With this work, I intend to contribute for understanding of the teacher's paper, especially starting from the transformations happened in the logic of organization of the time-spaces of to teach and to learn with the implantation of cycles.

Keywords: Teacher's paper, Pedagogical Mediation, Cycles of formation.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
 CAPÍTULO 1	
Trajetória, percursos, rotas, mapas.....	17
1.1 A emergência de uma problemática de investigação.....	17
1.2 Delimitando alguns pressupostos teóricos.....	22
1.3 Estabelecendo uma rota de investigação.....	29
1.3.1 O processo de escolha dos sujeitos.....	31
1.3.2 O percurso da pesquisa.....	33
 CAPÍTULO 2	
As escolas municipais e as professoras do 1º ciclo em foco.....	37
2.1 A Escola Municipal Pingo de Sol.....	39
2.1.1 A professora Sueli.....	44
2.2 A Escola Municipal Pingo de Lua.....	45
2.2.1 A professora Ana.....	51
2.3 A Escola Municipal Pingo de Mar.....	52
2.3.1 A professora Raquel.....	58
2.4 As condições materiais de trabalho nas escolas e suas implicações na configuração do papel do professor.....	59

CAPÍTULO 3

Por um olhar democrático do processo de ensinar e aprender.....	66
3.1 Democratizando o ensinar e o aprender – ciclos de formação humana.....	66
3.2 1º ciclo: tempo – espaço da alfabetização.....	76

CAPÍTULO 4

O lugar da palavra na sala de aula.....	93
4.1 Palavra em sala de aula: palavra da professora?.....	95
4.2 A sala da professora Sueli.....	99
4.3 A sala da professora Ana.....	106
4.4 A sala da professora Raquel.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXO	131

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – 1º Ciclo de Formação Humana.....	38
QUADRO 2 – Ciclos de Formação Humana da Rede Municipal de Betim...	73
FIGURA 1 – Organização do espaço da sala de aula – Sueli.....	100
FIGURA 2 – Organização do espaço da sala de aula – Ana.....	107
FIGURA 3 – Organização do espaço da sala de aula – Raquel.....	113

Introdução

Entusiasmada com a possibilidade de prosseguir meus estudos de magistério, iniciei em agosto de 1993, minha graduação em Pedagogia do, então, Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais. Para financiar meus estudos, trabalhei com estagiária no Programa Curumim da Secretaria de Esportes, Lazer e Turismo. Este programa atende crianças e adolescentes na faixa etária entre 06 e 14 anos, em condições pessoais e sociais de risco, através de atividades sócio-educativas, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento pessoal e social, visando sua permanência na família e na comunidade.

Minhas primeiras experiências educacionais com estas crianças eram em uma sala para atividades com artes plásticas: pintura, desenho, colagens, modelagens em argila e dobraduras. O esforço exigido para atender 120 crianças de idades diferentes em três horas de trabalho diárias era recompensado pelo interesse destas crianças em produzir algo que não estivesse “certo” ou “errado”, mas que fosse fruto de suas vivências, pois, de suas atividades brotavam temas do cotidiano: a violência urbana, o medo do abandono, o abuso dos pais, a falta de carinho e muitas outras experiências que estavam nas entrelinhas daquelas atividades.

Essa experiência ajudou-me a compreender o valor da cooperação recíproca nos níveis cultural, intelectual e emocional, onde a constante troca de vivências era compartilhada através das discussões em grupo. A escuta aberta do ponto de vista do outro propiciava às crianças compreenderem que elas não eram as únicas a enfrentarem aqueles problemas e que existem diversas formas de expressar seus sentimentos.

Impossibilitada, por motivos pessoais, de prosseguir o Curso de Pedagogia e o estágio no Programa Curumim, me afastei retornando um ano depois para o Curso de Pedagogia, na recém constituída Universidade do Estado de Minas Gerais. Paralelamente ao meu retorno à Universidade, fui aprovada em um concurso da Prefeitura Municipal de Betim, para o cargo de professora do ensino fundamental, nível 1.

No início deste trabalho fui designada professora de uma das escolas que havia sido inaugurada há apenas seis meses e fica localizada em um bairro da periferia do município de Betim. Trata-se de um bairro novo, onde não há asfalto, nem saneamento básico e onde existem poucas casas e estabelecimentos comerciais. Apesar de não possuir nenhuma experiência concreta no trabalho de alfabetização, assumi uma das turmas de 1ª Série do Ensino Fundamental.

Consciente de que o conhecimento é uma construção social e que a criança também constrói seus conhecimentos, antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, e reconhecendo o valor que a leitura e a escrita tem em seu meio, procurei, no início do trabalho, conhecer a realidade dos alunos daquela escola e logo constatei que as dificuldades eram tantas que me parecia impossível alfabetizá-las no espaço de quatro meses e meio que restava para o término do ano letivo. Então, decidida a reverter este quadro, comecei a identificar as necessidades e dificuldades de aprendizagem dessas crianças. Um dos primeiros indicativos dessas necessidades era a ausência de contato com diversos portadores de texto.

O trabalho realizado pelas professoras anteriores constava apenas de cópia mecanizada do alfabeto e do nome, de memorização de algumas palavras e de tentativas frustradas de leitura de alguns textos recortados de cartilhas. Devido a isso, os alunos tinham medo do fracasso e, já cansados das tentativas de ler e escrever haviam perdido a confiança em si mesmos.

O trabalho anteriormente realizado não havia sido bem sucedido e, uma das possíveis causas era que grande parte daquelas crianças não tinha acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, placas, entre outros portadores de texto. Também seus familiares haviam freqüentado a escola por pouco tempo ou eram “analfabetos” e pouco se interessavam pelos assuntos relacionados à vida escolar de seus filhos como acompanhar ou incentivar o seu aprendizado, confirmando o que Bettelheim (1984) diz:

“As influências da vida pregressa familiar que interferem na capacidade de aprender a ler, por parte da criança, podem ser de uma variedade imensa. Muitas vezes, uma atitude negativa de uma criança para com a leitura é a consequência do desinteresse dos pais em assuntos intelectuais...”(p. 46)

Além disso, havia uma ausência de significado para o ato de ler e escrever, pois no cotidiano a leitura e a escrita eram consideradas menos importantes por questões sócio-culturais. A maioria das famílias das crianças vinha de cidades do interior, principalmente do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais e estavam ali em busca de melhores condições sociais (emprego, saúde, habitação e educação).

Para Feurstein (1980), a privação cultural, em contradição às diferenças culturais, é um fenômeno universal. Ela pode ser observada numa ampla variedade de ambientes profissionais, étnicos e sócio-econômicos, podendo ser determinada por fatores exógenos do tipo: condições ambientais em que os pais e ou grupos de colegas não favorecem a mediação ou transmissão cultural; ou endógenos: a mediação não penetra o sistema mental devido a condições fisiológicas internas. Assim, me parece que faltava àquelas crianças era a intervenção de um mediador humano nas relações por elas estabelecidas com o mundo. Como consequência disso, os alunos, culturalmente privados, não se reconheciam na cultura da escola.

Na tentativa de contribuir para modificar o comportamento destas crianças em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, introduzi o trabalho com diversos portadores de texto, procurando explicitar o significado e a utilidade de cada um na vida social. Dentre as diferentes estratégias que utilizei, surgiu a idéia de montar com eles uma caixa com diversos portadores de texto, recolhidos por eles mesmos e algumas novidades que fiquei encarregada de providenciar. A empolgação foi tanta que um aluno trouxe uma página da Bíblia toda amassada, pois foi o único texto que ele conseguiu em sua casa.

As atividades desenvolvidas pelos alunos com os diversos portadores de texto tinham como objetivo o reconhecimento do valor social da leitura e da escrita, possibilitando aos alunos interagir, discutir, decidir, realizar e avaliar as modificações ocorridas a partir de novas aprendizagens. Esse processo de ensino-aprendizagem envolveu uma construção permanente de novas formas de interação entre os alunos e eu, pois a todo o momento, estava ali como uma ponte entre o conhecimento e os alunos.

Estas novas relações estabelecidas entre professora-alunos-conhecimento tornaram possível, em dois meses, mudanças no prognóstico de alunos incapazes de aprender para um diagnóstico de alunos com um bom desempenho nas atividades escolares.

Para mudar a realidade que nos cerca é preciso antes mudar as concepções das pessoas que se envolvem diariamente com estes alunos, pois, no meu entendimento, intervir na realidade não é expor as “mazelas” e “feridas” destas crianças, mas procurar rotas e/ou alternativas para “curá-las”. Pois, segundo Feuerstein (1980): “Novidade é algo que deve ser aprendido e complexidade é algo que devemos aprender a lidar”.

Esse trabalho que realizava em sala de aula refletia, de certa forma, as novas perspectivas de trabalho docente propostas pela Rede Municipal de

Betim, a partir de 1993, que culminaram com a implantação dos Ciclos de Formação Humana, em 1998. Inserida neste contexto de transformações procurava compreender esta a lógica de organização do tempo-espço para ensinar-aprender e, principalmente, o novo papel do professor inserido neste contexto.

Dúvidas e questionamentos sobre o papel do professor, a partir da implantação dos ciclos de formação humana, eram freqüentes nos cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, quando dezenas de professoras, como eu, se questionavam e questionavam os formadores. Perguntas como: “Temos que deixar de fazer tudo que aprendemos no curso de magistério?” “Se o aluno é quem vai construir o conhecimento eu não preciso ensinar?” “Se não aceitar essa nova lógica sou tradicional?” “Temos que ser construtivistas?” “O que a professora faz no ciclo?”. A resposta a estes questionamentos parecia ensaiada por todos que argumentavam mais do que depressa: “*o papel do professor deve ser de mediador entre o aluno e o conhecimento*”. No entanto essa resposta não bastava, pois, afinal, o que é ser mediador?

Este questionamento que, de certa forma, perpassava a psicologia sócio-histórica de inspiração soviética, baseada nos estudos e na teoria do psicólogo Lev Semenovich Vygotsky, era meu também. As proposições deste autor sobre a atividade mediada foram a base sobre a qual construí as análises deste trabalho, em busca de compreender **o papel da professora como mediadora no processo de construção de conhecimento**.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faço a apresentação do objeto de investigação e sua origem, apresentando em seguida os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a investigação. No segundo capítulo, faço uma caracterização das escolas investigadas e das professoras que participaram deste estudo, analisando brevemente as condições materiais de cada escola na

apropriação da Proposta Político Pedagógica da Escola Democrática. No capítulo três, abordo de forma mais detalhada esta proposta e a concepção de ciclos de formação humana nela presente, caracterizando o primeiro ciclo como tempo-espaço da alfabetização nas escolas municipais investigadas. No quarto capítulo, descrevo e analiso os momentos interação professora-alunos-conhecimento, focando os modos, as formas, as ações, os ritmos, as estratégias, as atitudes, o discurso, os modelos explicativos que a professora utiliza em sala de aula e que constituem sua prática educativa. Finalmente, concluindo o estudo, teço algumas considerações sobre o papel do professor como mediador.

CAPÍTULO 1

Trajetórias, percursos, rotas, mapas...

“Caminhante, são tuas passadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. Antônio Machado

Este capítulo tem por objetivo apresentar a origem e a construção teórico-metodológica do objeto de estudo, bem como o percurso realizado no trabalho de campo.

1.1 A emergência de uma problemática de investigação

Após experienciar diferentes modalidades de ensino-aprendizagem, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, principalmente as veiculadas nos modelos curriculares (PCN's, programas de ensino, propostas curriculares, entre outras), livros didáticos, pesquisas no campo educacional e, inclusive, as presentes no discurso e na prática dos educadores, pretendo compreender, analisando a prática docente cotidiana, o papel do professor e suas modalidades de intervenção no processo de construção do conhecimento.

As teorias e as práticas pedagógicas têm expressado diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, em que as formas de

intervenção pedagógica apresentam variações, principalmente no papel exercido pelo professor.

Em uma abordagem pedagógica tradicional, pressupõe-se que o professor seja responsável pela transmissão das informações, que os alunos sejam receptores de informações “dadas” pelo professor e que a medida desta relação seja a quantidade de informações adquiridas pelo aluno.

Em oposição a este modelo tradicional configurado como transmissão-recepção-repetição, uma outra abordagem pedagógica institui o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem e o professor como facilitador dessa aprendizagem. Neste modelo o professor está “condenado” a esperar que seus alunos produzam conhecimentos a partir das interações com o meio, em um processo interno. Esse modelo pode ser caracterizado pela relação direta entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento).

Em ambas abordagens o ensino se configura em dois extremos. Ora como “transmissão”, desconsiderando o sujeito (aluno), seus conhecimentos prévios, o processo de aprendizagem e seus determinantes. Ora como “não ensino”, ou seja, esperando que o contato com os meios (diferentes materiais pedagógicos, jogos, textos, exercícios, etc.), o sujeito (aluno) produza seu conhecimento.

Diferente dessas concepções de ensino-aprendizagem apresentadas, a Teoria Histórico-Cultural, do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, distingue o processo de aquisição de conhecimento em dois níveis de funcionamento cognitivo: *processos psicológicos elementares* (biológicos) e *processos psicológicos superiores* (culturais).

Para Vygotsky, o aprendizado é resultado de um processo sócio-histórico no qual a partir das relações inter e intrapessoais, o sujeito se apropria das estruturas lingüísticas e cognitivas veiculadas pelo grupo social ao qual pertence. No entanto, os processos psicológicos superiores são

sempre mediados e os processos naturais (biológicos) são caracterizados pelo imediatismo.

Portanto, para ele, as formas específicas humanas de atividade não são dadas geneticamente. Elas são produzidas, organizadas e mediadas culturalmente. As funções psicológica superiores são produzidas no coletivo, a partir da interação com o outro, são, portanto, processos mediados. Para Vygotsky, a mediação é realizada por pessoas vinculadas ao indivíduo: pais, irmãos, parentes, educadores, etc.

Sob esta ótica, o papel do educador como transmissor de conhecimentos deve ser repensado. A crença de que a criança aprende de maneira incidental (pelo contato direto com os diversos estímulos à sua volta) deve ser substituída pela aprendizagem intencional (mediada), onde um mediador se interpõe entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento.

A análise das implicações da Teoria Histórico-Cultural pode nos indicar um caminho para a compreensão da relação ensino-aprendizagem¹, pois, apesar de ser uma leitura com um olhar psicológico, Vygotsky põe em foco questões importantes para a constituição do papel do professor. Nesse sentido ele esclarece que:

“A psicologia não faculta nenhuma conclusão pedagógica. Mas como o processo educacional é [também] um processo psicológico, o conhecimento de alguns fundamentos gerais da psicologia ajuda a levantar cientificamente o assunto”.(Vygotsky, 2001:10)

Dentre as questões enfocadas por Vygotsky, destaco o papel da intervenção deliberada do outro como fator importante na formação do sujeito

¹ “Para, Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”. (OLIVEIRA, 1995:57).

cognoscente (entendido como sujeito social), não somente ativo ou passivo no processo de construção de conhecimentos, mas eminentemente interativo, constituído na relação com os outros e mediado pelas significações sociais de seu mundo.

Nessa perspectiva, o modelo pedagógico proposto por Vygotsky, pode ser definido como a relação entre: *SUJEITO COGNOSCENTE – SUJEITO MEDIADOR – OBJETO DE CONHECIMENTO*. É a análise dessa relação e das (inter) ações do sujeito mediador no processo de construção de conhecimentos que se elege como a problemática dessa investigação.

O interesse por essa problemática surge a partir de minha experiência profissional, como professora das séries iniciais no município de Betim e da reestruturação político-pedagógica da Rede Municipal de Educação dessa localidade. Este processo de reestruturação teve início em 1993 e culminou com a implantação do projeto Escola Democrática em 1998.

O redimensionamento da cultura pedagógica na Rede Municipal de Educação de Betim foi construído a partir de diferentes ações: cursos de capacitação docente, conferências com grandes nomes da educação nacional, formação de grupos de estudo por temáticas educacionais, apoio às inovações pedagógicas das unidades escolares, elaboração de propostas curriculares coletivas (professores e especialistas), reestruturação da organização escolar (implantação de ciclos de formação humana) e democratização da gestão escolar.

Estas ações institucionais, implementadas a partir de 1993, vêm modificando profundamente o perfil político e pedagógico da Rede Municipal de Educação de Betim em todos os níveis de organização: processos de ensino-aprendizagem, planejamento, currículo escolar, metodologia, relação educadores-educandos-família, avaliação e ações do cotidiano escolar. Estas modificações, segundo seu Referencial Político Pedagógico, sustentam-se

epistemologicamente em três abordagens teóricas contemporâneas: “a teoria psicogenética, a teoria sócio-interacionista, as explicações da atividade significativa. Da interconexão sistemática dos pressupostos nucleares destas teorias emerge o que se convencionou chamar de teoria construtivista.” (Betim, 1998:38)

O “Referencial Político Pedagógico da Escola Democrática”² assume uma concepção de professor como mediador entre a atividade construtiva do aluno e o conhecimento escolar, especialmente quando se trata do professor do 1º ciclo, que é o responsável pela inserção do educando em um novo *locus* de socialização (a escola). Apesar desta indicação, o “Referencial Político Pedagógico” não avança no sentido de delinear o perfil deste professor mediador e nem na construção de um “saber didático denso e orgânico que possua conteúdo referido a explicações e orientações para o trabalho do professor” (Oliveira, 1997:140), coerente com os pressupostos teóricos apresentados, deixando margem para a existência de práticas docentes “espontaneístas” ou “transmissivas”.

Este estudo busca analisar a prática cotidiana do professor do 1º ciclo com o objetivo de compreender seu papel mediador, a partir de alguns conceitos da teoria vygotskyana, pois, apesar do conceito de **professor mediador** ser amplamente citado por professores e especialistas como o novo papel do professor, esta conceituação continua imersa em sombras de práticas anteriores.

Assim, a partir de minha experiência como professora do ensino fundamental nas séries iniciais, onde vivenciei diferentes modalidades de ensino-aprendizagem, incluindo a de mediadora proposta pela teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e, em busca de elucidar estas experiências,

² Publicação da Rede Municipal de Educação de Betim, elaborado a partir da sistematização das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, aprovadas no 3º Congresso Municipal de Educação, que serve como referencial político-pedagógico, estruturando as ações a serem desenvolvidas em todas as escolas da Rede Municipal.

pretendo nesse estudo descrever e analisar o *papel do professor (a) como mediador (a) no processo de aquisição do conhecimento escolar*. Focalizarei nesta investigação as ações e interações do sujeito mediador nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, proponho como questão central deste estudo: *“quais são e como se configuram as relações entre sujeito mediador, sujeito cognoscente e objeto de conhecimento?”*

1.2 Delimitando alguns pressupostos teóricos

O que proponho investigar são modos, formas, ações, intervenções, ritmos, estratégias, atitudes, discursos, interações, etc. que o professor utiliza em sala de aula e que constituem a sua prática educativa.

Para tal tarefa, recorro a obra de Vygotsky, que apresenta recomendações surpreendentemente ‘atuais’³ sobre modificações a serem estabelecidas nas práticas de ensino. É nesse sentido que Baquero (1998) afirma que os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky constituem um campo fértil para tentar, sobre sua base, abordagens descritivas e explicativas do dia-a-dia das práticas educativas.

Com o objetivo de articular a questão que pretendo investigar com o referencial adotado, apresento, neste capítulo, reflexões preliminares sobre alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam a construção da problemática dessa investigação.

Desenvolverei, inicialmente, uma reflexão dos seguintes tópicos: a) a natureza social das funções psicológicas superiores; b) a linguagem como

³ A obra de Vygotsky foi escrita no período entre 1917-1934 e foi interrompida bruscamente por sua morte em 1934, ficando proibida na Rússia até 1956, devido à censura do regime stalinista. Suas obras chegaram ao ocidente em 1962, quando foi publicado *“Pensamento e linguagem”*. No Brasil a primeira publicação *“A formação social da mente”* e de 1984.

instrumento de mediação; c) as implicações pedagógicas do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

a) a natureza social das funções psicológicas superiores

Ao distinguir o processo de aquisição de conhecimentos em dois níveis de funcionamento cognitivo: processos psicológicos elementares (biológicos) e processos psicológicos superiores (culturais), Vygotsky se contrapõe aos estudos psicológicos que reduzem o aprendizado a uma simples acumulação de reflexos ou associações entre estímulos e respostas. Para Vygotsky, os processos psicológicos superiores e o seu desenvolvimento têm uma natureza social, não podendo ser compreendidos como algo independente do plano social no qual o indivíduo está inserido.

Vygotsky, ao conceber as funções psicológicas superiores como sociais, toma por base sua Lei Geral do Desenvolvimento Cultural:

“Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”.(1991: 14)

Segundo Vygotsky, a internalização é um processo através do qual um aspecto da estrutura da atividade que aconteceu em um plano externo (interacional), passaria a um plano interno (individual), em um movimento de ressignificação. Portanto, a internalização se refere a um novo nível de organização que se tornou possível com a ajuda de sinais externos e de mediadores (Moll, 1996:128). Desta forma, todas as funções psicológicas superiores seriam relações sociais internalizadas. Em sua teoria, a

aprendizagem é essencialmente proporcionada por ações mediadas por instrumentos ou ferramentas psicológicas.

Vygotsky distingue os instrumentos mediadores em duas categorias, criadas a partir das funções que eles desempenham: ferramenta e signo. Uma ferramenta modifica o entorno fisicamente, através de uma ação concreta, enquanto o signo (instrumento psicológico) atua como mediador de nossas ações, constituindo-se em um sistema simbólico de representação da realidade.

É nesse sentido que Eisner (1999) ressalta a capacidade do ser humano de simbolizar e utilizar os sistemas simbólicos de criação e recriação da cultura. Em suas palavras:

“Digo cultural, pois a criação do símbolo implica a presença de um outro, alguém para quem o símbolo pode ter um significado. Significados compartilhados através da criação de símbolos constituem um dos instrumentos básicos para manter e fazer avançar uma cultura”.(p. 12)

Existem diferentes sistemas simbólicos que nos permitem atuar sobre a realidade: a linguagem, o sistema numérico, a álgebra, os sistemas de leitura e escrita, entre outros. Estes sistemas simbólicos não são componentes endógenos (genéticos), mas são adquiridos através da ação deliberada do outro mais experiente (ação mediadora), constituindo-se assim em processos de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ensino deveria propiciar aos jovens possibilidades de compreensão, acesso, leitura e criação de significados a partir das diferentes formas de representação (sistemas simbólicos). Assim o professor entraria no palco das negociações, onde acontece a criação e a re-criação da cultura, no qual as atividades se constituem em “exercícios na coletividade” (Bruner, 1998:139).

Daí surge uma indagação: *se o acesso aos sistemas simbólicos depende da ação deliberada de um outro mais experiente (professor), que tipos de ações esse outro deve empreender para propiciar esse acesso?*

b) a função mediadora da linguagem

Vygotsky considera a linguagem como signo cultural mais importante no processo de formação das funções psicológicas superiores (sócio-culturais), exercendo duas funções básicas: a de intercâmbio social (função comunicativa) e a de pensamento generalizante (formação de conceitos). É essa função generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento, segundo Oliveira, 1995:43: *"a linguagem fornece conceitos e formas de organização que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento"*.

Para o estudo da mediação através da linguagem, Smolka (1991) propõe duas dimensões: *a dimensão discursiva (mediação pela "palavra")* e *a dimensão pedagógica (mediação pelo "outro")*, que adoto nesse estudo. Assim, considero que a interação (professor-aluno-conhecimento) ocorre através da mediação pela palavra e pelo outro.

Segundo Bakhtin (1999:36) *"A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social"*. A linguagem extrapola, assim, as dimensões oral e escrita, nos permitindo relacionar com os outros, compreender seus pensamentos, compartilhar seus significados e construir conceitos. Nesse processo, gradativamente, os alunos vão construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo⁴ consigo próprios, com os outros e com o mundo.

⁴ Para BAKHTIN (1999) "diálogo ou dialogia" pode ser compreendido não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas face a face, mas como toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja. A dialogia é constitutiva da atividade mental discursiva e embora se oriente para o OUTRO, pode também ser internalizada.

Portanto, através dessa investigação, pretendo compreender, nas situações de interação (professor-aluno-conhecimento), em sala de aula, como ocorre a mediação pela “palavra” e pelo “outro” propiciando a construção e a apropriação de conhecimentos. De acordo com Goleman (1996) *“sempre que um professor responde uma questão a um aluno, vinte ou trinta também aprendem essa lição”* (p. 293).

Alguns autores realizaram estudos considerando essas duas dimensões como Edwards e Mercer (1988), Wertsch (1991,1998), Fontana (1997), Góes (1997), Smolka (1997) e outros. Estes autores estarão subsidiando nosso trabalho, servindo de guia por este campo interdisciplinar tão complexo.

c) implicações pedagógicas do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Dos muitos conceitos da teoria vygotskyana, talvez o mais citado, divulgado e estudado, seja o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), devido à sua aplicabilidade no campo educacional e sua importância na constituição de bases para definir as condições para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vygotsky, o aprendizado escolar cria algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, ele cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

“Ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (1999:112)

O conceito de ZDP põe em xeque as pedagogias que se orientam para as funções já adquiridas pelos alunos. Segundo Vygotsky, ensinar uma criança o que ela já é capaz de fazer sozinha não promove o aprendizado. Da mesma forma o ensino que se volta para suas deficiências acaba por desencorajá-la a avançar no seu desenvolvimento. Para este autor:

“A pedagogia deve estar voltada não para o passado, mas para o futuro do desenvolvimento da criança, aqueles processos de desenvolvimento que estão, no momento, na zona de desenvolvimento proximal”.(Vygotsky, 1982 citado por Davydov e Zinchenko, 1997: 159).

Avançando nessa perspectiva, Bruner (1998) introduz o conceito de **andaime** ou suporte, que consiste em graduar progressivamente a dificuldade da tarefa e o grau de ajuda, de tal forma que não seja tão fácil para que o sujeito da aprendizagem perca o interesse em fazê-la, nem tão difícil que ele renuncie a ela.

Outra contribuição importante de Vygotsky para a compreensão do papel do professor é a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural, assim enunciada:

“No desenvolvimento cultural da criança, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica)” (1998:64).

Esta lei coloca em evidência o papel do professor como mediador ou “guia” na zona de desenvolvimento proximal. Assim, é fundamental conhecer os tipos de atividades colaborativas entre professor-aluno, que interferem na ZDP dos alunos, promovendo a “travessia” da ZDP e criando novas Zonas de Desenvolvimento Proximal. É Bruner quem contribui na explicitação da natureza do papel do professor para possibilitar essa “travessia”:

“É o ‘empréstimo de consciência’ que faz com que a criança atravesse a zona de desenvolvimento proximal. O modelo é Sócrates guiando o garoto escravo através da geometria de Meno. Trata-se de um procedimento, diga-se de passagem, que funciona tão bem em Elkton, Virgínia, como na Atenas clássica.” (Bruner, 1998:138).

Também Cole (1991) considera a ZDP como a estrutura de uma atividade conjunta em qualquer contexto onde existam participantes que exercem responsabilidades diferenciadas devido a uma perícia distinta. Segundo este autor, a especificidade do conceito de ZDP está na ênfase no papel social do professor, que consiste em regular as condições que coordenam o sistema de mediação pré-existente em um só sistema de “atividade guiada”, subordinado à meta da compreensão conjunta. Essa idéia nos permite compreender que está em jogo um posicionamento mútuo dos participantes, situados em um tempo e espaço definidos, implicando obviamente em relações de “poder-saber”⁵.

Este movimento de regulação efetuado pelo professor constitui o que Bernstein (1996) classifica como a lógica interna essencial em qualquer relação pedagógica (regulação entre transmissor/adquirente), que é intrinsecamente uma relação assimétrica, regulada por princípios ou regras hierárquicas – que regulam as condições de ordem, o caráter e os modos de comportamento para a conduta apropriada na relação entre transmissor/adquirente.

Os desdobramentos do conceito de ZDP são diversos, o que permite, de acordo com Góes (1997a), variações no papel do “outro”, nos quais a atuação do mediador pode ser concebida como facilitadora, co-constitutiva, regulativa, efetivamente constitutiva, dando a impressão de um encontro harmonioso entre professor e aluno. No entanto, o papel do professor revela-

⁵ Expressão utilizada por Michel Foucault, em sua obra *“Vigiar e Punir”*. Para ele, não existe saber que não constitua relações de poder.

se contraditório, num jogo dialógico, envolvendo também circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentido, numa dinâmica complexa.

Essa visão se aproxima da pronunciada por Doll Jr. (1997) quando este afirma que o ato de ensinar é dialógico e os professores por meio da interação fertilizam idéias em desenvolvimento no educando em uma determinada situação. Nas palavras do autor o professor é o “*primeiro entre iguais*” (p.183).

1.3 Estabelecendo uma rota de investigação

De forma coerente com o referencial teórico adotado, adotei os princípios que formam a base da abordagem histórico-cultural, descritos por Vygotsky (1999), como guia estruturante de nossas escolhas metodológicas:

- a análise de processos e não de objetos;
- a compreensão e não a mera descrição dos processos de ensino-aprendizagem;
- a análise de processos em uma perspectiva histórica, ou seja “*estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*” (p. 75).

Em consonância com estes princípios optei por uma investigação qualitativa, pois, segundo Alves (1991), esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Do mesmo modo, pareceu-me que a estratégia metodológica mais adequada à abordagem do meu objeto de estudo seria um estudo de caso “do

tipo etnográfico”. Conforme André (1998:51-52), um estudo de caso deve ser utilizado quando:

“(1) se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.”

Esta autora, ao se referir à utilização da etnografia na educação, adverte que, devido às adaptações feitas na etnografia nessa área, esses estudos deveriam ser chamados de “estudos do tipo etnográfico” e não etnografia.

André (1998) também assinala que a dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor – aluno – conhecimento, estando envolvidos nestas situações objetivos, conteúdos, atividades, material didático, a linguagem e outros meios de comunicação e as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem. Deste modo tomei como *lócus* da investigação a sala de aula.

Para proceder ao trabalho de campo elegi três salas de aula de diferentes escolas públicas de ensino fundamental da Rede Municipal de Betim. O foco da investigação foi o professor, ou melhor, as três professoras-referência de três turmas que integram o 1º ciclo de formação humana.

Os ciclos de formação humana são a forma sob a qual se dá a organização do tempo e do espaço escolar nas escolas municipais de Betim. Em cada ciclo existe um conjunto de princípios, objetivos e conteúdos que

norteiam o trabalho pedagógico, determinado a partir das características sócio-cognitivas de cada fase do desenvolvimento (1º ciclo – infância, 2º ciclo – pré-adolescência, 3º ciclo – adolescência).

Para o trabalho de campo, coerentemente com a abordagem histórico-cultural e o “estudo do tipo etnográfico”, foram utilizados os seguintes procedimentos de investigação:

- a) a microanálise ou microetnografia, por concentrar-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação que se dá na sala de aula, no caso em três salas de aula distintas, duas vezes por semana;
- b) a observação participante e o registro dos dados relevantes por permitir uma interação constante entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, bem como por possibilitar à pesquisadora realizar reflexões sobre os mesmos;
- c) as entrevistas com as professoras, por complementar a observação e esclarecer aspectos da prática pedagógica das mesmas;
- d) a análise documental (documentos e cadernos da rede municipal, registros da professora e diferentes materiais utilizados durante as aulas), para complementar as informações obtidas e inseri-las no contexto da Escola Democrática.

1.3.1 O processo de escolha dos sujeitos

Para proceder a investigação fiz uma solicitação de pesquisa à Secretaria de Educação, que me ofereceu uma lista com oito escolas disponíveis para a pesquisa. Esta lista continha o nome da escola, telefone, endereço e os nomes da diretora e da pedagoga responsável pelo 1º ciclo. Em junho de 2000, mantive contato com essas escolas por telefone, das quais, cinco se dispuseram a me receber para uma entrevista preliminar que

tinha por objetivo apresentar o trabalho que pretendia desenvolver e negociar a disponibilidade da escola em participar do estudo.

O critério utilizado para a escolha das três professoras a serem investigadas foi o de serem professoras-referência no 1º ciclo de formação, em um dos seus três níveis (inicial, intermediário e final), sendo escolhidas uma professora para cada nível. Assim consultei alguns pedagogos e colegas que compunham a Regional Pedagógica III, que me indicaram algumas professoras dentre as quais escolhi a professora Sueli por sua disponibilidade em me receber durante o período da pesquisa.

As outras duas foram escolhidas dentre as demais professoras das escolas que se dispuseram a participar deste estudo. Assim, após um contato inicial com cada uma das cinco escolas, fui apresentada aos professores durante uma reunião pedagógico-administrativa e expus os objetivos deste trabalho, os procedimentos a serem utilizados, o tempo de duração do mesmo, entre outros aspectos. Nessas reuniões ficava evidente o medo dos docentes de serem expostos em uma pesquisa que se propunha a registrar em vídeo todos os acontecimentos da sala de aula. Desculpas diversas eram apresentadas como a falta de educação dos alunos, a intimidação pela presença da câmera ou a falta de espaço na sala de aula para receber mais pessoas. E das cinco escolas visitadas obtive resposta afirmativa de duas delas.

Em uma das escolas que se dispôs a participar deste estudo, já trabalhei por quatro anos como professora das séries iniciais. Nela encontrei a professora Raquel que, logo de início, se mostrou muito receptiva ao estudo. O fato de já termos trabalhado juntas facilitou o nosso relacionamento durante a pesquisa.

Em outra escola que autorizou a realização da pesquisa, encontrei a professora Ana, que foi a única professora que se dispôs a participar do

estudo e o fez somente após o esclarecimento de algumas dúvidas como a garantia do anonimato dos professores envolvidos. Após alguns encontros ela me confessou que estava com medo de ser filmada, devido tanto a perseguições políticas, como ao fato de que algumas pesquisas e trabalhos acadêmicos apontam o professor como o único culpado por todos os problemas da escola.

1.3.2 O percurso da pesquisa

A investigação teve início no mês de agosto de 2000 e se prolongou até o mês de dezembro do mesmo ano. Foi realizada no período da manhã (7:00 às 11:00), nas escolas “Pingo de Mar”⁶ com a professora Raquel e “Pingo de Sol” com a professora Sueli e, no período tarde (13:00 às 17:00), na escola “Pingo de Lua” com a professora Ana.

As escolas eram visitadas duas vezes por semana, sendo acompanhadas todas as atividades que aconteciam naquele turno, no dia da visita. Além das atividades de sala de aula, tive a oportunidade de acompanhar também outras atividades que aconteciam na escola: reuniões de pais, eventos e festas, conselhos pedagógicos, reuniões pedagógicas, reuniões do colegiado, teatro, festividades das escolas. Ao todo foram realizadas 84 visitas nas escolas num total de mais de 300 horas de pesquisa no interior das mesmas.

A microetnografia, uma das estratégias de investigação adotada, foi uma tentativa de realizar o proposto por Bogdan & Biklen (1992:21) para investigações qualitativas: “(...) *analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos*”. Assim, também o uso do vídeo como fonte primária da

⁶ Nome fictício baseado nos personagens da coleção *As Aventuras dos Pingos*, de FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. São Paulo: Ática, 2000.

microetnografia propicia realização de um registro concreto das situações vivenciadas.

Os dados foram coletados através de observações e filmagens da sala de aula e também de entrevistas com as professoras. As filmagens foram centradas na atuação da professora e as notas de campo escritas diariamente, após a visita às escolas.

A realização das gravações em vídeo na sala de aula foi um trabalho inicialmente difícil, pois os alunos e a professora deveriam se acostumar com a presença da câmera e agir naturalmente. Assim, nos primeiros dias de realização do trabalho de campo, deixei que os alunos satisfizessem sua curiosidade em relação ao funcionamento da câmera e assistissem aos primeiros vídeos no final das aulas.

Não defini a priori o que seria filmado, estabeleci apenas um roteiro de observação que consultava diariamente (anexo1). Assim, filmava os momentos de interação professora-alunos e os momentos de intervenção da professora, conduzindo as atividades em sala de aula, sendo registradas aproximadamente uma hora e trinta minutos de gravação a cada visita. Esse destaque dado à atuação da professora foi percebido pelos alunos que após algum tempo de pesquisa começaram a tecer comentários do tipo: “*A senhora só filma a professora?*” “*Filma a gente também.*”

Para filmar a atuação das professoras utilizei uma câmera de pequeno porte que ficava ora fixa em um tripé, ora em movimento acompanhando o trabalho de Raquel, Sueli e Ana junto aos alunos, tanto em grupos como individualmente.

Sentia-me protegida pelo olhar frio da câmera, mas, em alguns momentos, ficava difícil manter o distanciamento necessário ao pesquisador. Assim, em alguns momentos desligava a câmera e me envolvia nas questões

que surgiam na sala de aula, afinal estava ali eu, mulher, professora de ensino fundamental, sentindo as mesmas coisas e revivendo situações pelas quais já havia passado inúmeras vezes. Nestes instantes o problema de investigação soava tão familiar e refletia a minha busca por uma identidade profissional, “afinal qual é o meu papel como professora?”.

André (1998), dentre outros autores, alerta para o fato de que em uma investigação de uma questão muito familiar ao pesquisador: *“Uma grande risco (...) é uma confusão entre sujeito e objeto do estudo, entre opiniões preexistentes e revelações evidenciadas pelo estudo”* (p.48). E uma das formas de lidar com este problema é o estranhamento, isto é, *“um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.”* (p.48). Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos específicos.

Ainda em conformidade com André (1998), as maiores dificuldades para a realização de estudos microetnográficos são a transcrição e a análise dos vídeos, que exigem muito trabalho e conhecimento teórico. A transcrição dos vídeos se tornou uma das tarefas mais árduas, mesmo contando como o apoio de modernas tecnologias⁷, processo que consumiu cerca de quatro meses de trabalho e resultou em mais de 300 páginas de registro. Para efetuar a transcrição foi necessário assistir as fitas de vídeo repetidas vezes no sentido de garantir uma transcrição o mais próxima possível do observado. Utilizei as seguintes convenções adaptadas de Talavera (1992) e Smolka (1991):

Prof^a.: professora
Al.: aluno/aluna sem identificação
Als.: muitos alunos em coro
(...) pausa breve

⁷ IBM – VIA VOICE, software de reconhecimento de voz que permite ao pesquisador ditar o texto para o computador.

(???) inaudível
[...] fala simultânea
... alunos completam as frases da professora
----- supressão de turnos
Uso de maiúsculas: ênfase
Uso de maiúsculas separadas por hífen: silabação

Além do trabalho em vídeo, realizei também observações em diferentes níveis: observação da escola e seu entorno (aspectos físicos, localização, acesso, entre outros); observação em sala de aula; observação das relações informais (sala de aula, intervalo das professoras, 'conversas de corredor', conversas informais com alunos e demais funcionários); observação das atividades realizadas pela professora fora da sala de aula (reuniões pedagógicas, colegiado, reunião de pais).

Estas observações eram transcritas ao final de cada visita para um diário de campo ou, às vezes, durante o trajeto do ônibus até Belo Horizonte, devido à ansiedade e o medo de não conseguir rememorar os dados obtidos.

Realizei ainda entrevistas semi-estruturadas com cada uma das três professoras investigadas, que tiveram em média duas horas de duração. Através destas entrevistas pude obter um relato mais preciso de suas trajetórias e de sua formação profissional, como também de suas representações sobre a Escola Democrática, as suas orientações/opções metodológicas e determinados aspectos de suas práticas. Estas entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e lidas pelas professoras para que elas pudessem confirmar seus depoimentos.

Através deste percurso, fui em busca de realizar o proposto por Candela (1991:14): *“Com uma perspectiva etnográfica se pretende reconstruir os aspectos não documentados, resgatar o cotidiano, o inconsciente, o oculto da realidade escolar em uma construção de caráter qualitativo e descritivo do trabalho de campo”*.

CAPÍTULO 2

As Escolas Municipais e as Professoras do 1º Ciclo em Foco

“As realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas”.

Jerome Bruner

Este capítulo tem por objetivo caracterizar as escolas e as professoras investigadas e contextualizar as práticas docentes observadas que são aspectos constitutivos do papel do professor, pois não podemos empreender uma análise deste papel sem inseri-lo no contexto histórico-social que o conforma e que é conformado por ele.

Optando por uma investigação da prática docente das professoras nos três momentos constitutivos do 1º ciclo, buscava garantir uma certa continuidade na análise dos processos de ensino-aprendizagem ao longo do período de três anos que compõem o primeiro ciclo de formação humana. Essa opção metodológica, coerente com a proposição de Vygotsky (1999) de analisar os processos em uma perspectiva histórica, possibilitou o acompanhamento dos acontecimentos ao longo dos três períodos que correspondem ao 1º ciclo de formação humana.

Como já mencionei anteriormente, para efetuar a investigação foram eleitas três professoras do 1º ciclo de formação humana que trabalham em

diferentes escolas da Rede Municipal de Betim e em cada um dos três anos deste ciclo, conforme se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1

1º Ciclo de Formação Humana – Rede Municipal Betim – MG

Idades de Formação	Escolas	Professoras
6 – 7 ANOS	E.M. Pingo de Sol	Sueli
7 – 8 ANOS	E.M. Pingo de Lua	Ana
8 – 9 ANOS	E.M. Pingo de Mar	Raquel

Em busca da contextualização necessária, descreverei nos segmentos deste capítulo, as escolas e as professoras investigadas, reconstruindo suas trajetórias a partir de dados obtidos nas entrevistas, observações e registro de depoimentos recolhidos durante o período no qual desenvolvi a pesquisa de campo. Como observa Cunha (1990):

“O professor é um ser contextualizado. Sua prática e seus saberes são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. Não é possível fazer uma análise do seu desempenho e das relações que ele desencadeia, sem perceber seu contexto mais amplo.” (p.157)

Procuro, assim, descrever as escolas investigadas considerando, suas condições institucionais, os processos histórico-culturais locais, a experiência e a trajetória profissional destas professoras, dimensões estas que atuam como condicionantes de suas concepções de ensino-aprendizagem e da definição de seu papel docente.

Ainda que destacando a influência destes condicionantes da prática docente das professoras investigadas, não podemos deixar de ressaltar que estas práticas não se definem sem a participação dos docentes que como

sujeitos sócio-culturais ao mesmo que se inserem em um contexto, o modificam. Como Arroyo (2000:19), também estou convencida de que *“a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, e de que são eles e elas que a fazem a reinventam”*.

2.1 A Escola Municipal Pingo de Sol

A Escola Municipal Pingo de Sol situa-se na regional Teresópolis, em Betim, próxima a BR 381 entre a Refinaria Gabriel Passos e a Fiat Automóveis, em uma das áreas ocupadas irregularmente nas décadas de 70 e 80 com a construção do pólo industrial que engloba além das duas principais indústrias citadas, outras de distribuição de combustíveis e fornecimento de peças automotivas.

A Escola Municipal Pingo de Sol faz parte de um conjunto de escolas construídas a partir de 1993 para atender a crescente demanda por vagas no Ensino Fundamental⁸. Estas novas escolas têm um prédio diferente dos prédios mais antigos, possuindo uma infra-estrutura melhor adequada às exigências de um novo perfil de escola. Os prédios deste novo modelo possuem uma arquitetura moderna, tendo uma fachada revestida por pastilhas coloridas, auditório, laboratório equipado, salas amplas e bem iluminadas corredores de circulação com muretas de proteção, refeitório-cantina com depósito interno e localização centralizada e conjunta da parte administrativa.

A escola conta com uma grande área que vai de um acesso lateral da rodovia até outra rua sem pavimentação nos fundos da escola. O terreno é um pouco íngreme e desprovido de vegetação, com exceção de um gramado na frente da escola, entre as rampas de acesso. Na parte mais elevada do

⁸ No período entre 1992-1998, houve um incremento efetivo de cerca de 200% de novas matrículas na rede municipal. Este dado constata que o fenômeno de municipalização, no nível intermediário da Educação Básica, amplia-se gradativamente. Aliado a esse fenômeno Betim possui uma alta taxa de crescimento demográfico, estimada em 7,85% de aumento ao ano até 2005 (IBGE/Censo Demográfico).

terreno estão dois prédios ligados por um corredor no 2º andar. Nestes dois prédios funcionam quinze salas de aula, um refeitório-cantina, secretaria, sala da direção, mecanografia, sala dos professores, biblioteca, auditório, laboratório, banheiros e depósitos.

Das quinze salas de aula, uma sala foi construída posteriormente para abrigar exclusivamente as antigas turmas de pré-escolar. Trata-se de uma pequena sala construída atrás do refeitório-cantina, que abriga as turmas de 1º ciclo inicial (turma 6 anos) nos turnos da manhã e da tarde. Além dessa área dos prédios a escola possui uma quadra poliesportiva que no período da pesquisa estava sendo coberta, pátios internos cobertos e descobertos e uma horta comunitária que fica ao lado da cantina-refeitório e que é mantida por agentes de serviço escolar e alunos do 3º ciclo.

O prédio da escola é bem conservado, não apresentando sinais de depedração e pichação em sua estrutura física e no seu mobiliário. Um aspecto que me chamou atenção durante o período de investigação foi a limpeza e a organização da escola. Os pátios e as demais dependências estavam sempre limpos, mesmo após o recreio de 30 minutos e era a constante a presença de pedreiros que trabalhavam na construção da cobertura da quadra da escola. Apesar de ser um espaço apertado, a sala dos professores era aconchegante, com bebedouro de água mineral, livro de ponto e documentos de interesse do professorado em uma pasta, café com e sem açúcar em uma bandeja com copos descartáveis, mesa forrada com arranjo de flores sobre ela, armários organizados, murais com informações gerais e por turnos.

A Escola Municipal Pingo de Sol foi fundada há 4 anos e atende 900 alunos, distribuídos em 15 salas de aula em 2 turnos regulares (manhã – tarde). A escola está organizada em ciclos de formação segundo a proposta da Escola Democrática, funcionando no turno da manhã as turmas de 1º e 2º

ciclo e no turno da tarde as turmas de 2º e 3º ciclo e uma turma de 1º ciclo inicial.

Segundo informações da diretora, o quadro de funcionários da escola estava completo. De acordo com ela, a escola fica mais próxima para os funcionários que residem na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o que resulta em uma grande procura por vagas por professores desta cidade. Do quadro de funcionários constam 58 professores/as em regência, a diretora e 1 vice-diretora, 4 pedagogas, agentes de serviço escolares, técnicos de secretaria e biblioteca, tesoureira e um ex-aluno que também é considerado funcionário da escola porque recebe um salário pago por contribuições dos professores e direção, executando tarefas de apoio aos professores como entrega de material mimeografado, monitoramento do recreio e merenda, etc. Ainda de acordo com a diretora este ex-aluno era uma pessoa com muitos problemas pessoais, sensibilizando a todos, que optaram por ajudá-lo, mantendo-o como funcionário da escola.

Segundo um levantamento que realizei na secretaria da escola, percorrendo as pastas de funcionários, todos os professores possuem curso superior em andamento ou completo em diferentes áreas (pedagogia, matemática, geografia, história, letras, ciências, arte-educação). Em conversas informais na sala dos professores pude perceber que os professores continuam se formando, freqüentando diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

A maior parte alunos da Escola Municipal Pingo de Sol reside nas proximidades da escola em duas vilas urbanizadas ou em um conjunto de prédios residenciais mais afastados. Em relação às condições socioeconômicas dos alunos, de acordo com depoimentos de professoras e da direção, trata-se de crianças de famílias de “classe média baixa” e “desfavorecidos economicamente”, cujos pais estão desempregados ou trabalham em ocupações de baixa remuneração nas indústrias da região.

Em relação às famílias, pude observar durante minha presença na escola que elas participam da vida escolar dos filhos em menor ou maior grau, estando presentes em reuniões, levando e buscando os filhos na escola e participando de programações realizadas pela escola que incluem a presença da comunidade escolar. As famílias que possuem “baixa-renda” participam de programas assistenciais como a “bolsa-escola”. Pude observar também todos os meses que uma grande fila de pais com os filhos menores e carrinhos de mão se formava no pátio da escola, a espera da entrega da cesta básica do “bolsa-escola”.

O turno no qual empreendi a pesquisa funciona de 7:30 às 11:30, atendendo alunos de 1º e 2º ciclos de formação, em quinze salas. Neste turno as salas têm em média vinte e cinco alunos por turma e são ministradas aulas por uma professora-referência e uma professora-apoio. Esta última desenvolve atividades complementares aos projetos de trabalho desenvolvidos pela professora-referência. Os alunos contam ainda com uma professora de Ensino Religioso que ministra aulas quinzenalmente após o horário regular de 11:30 às 12:00 e uma bibliotecária que em conjunto com a professora referência desenvolve atividades de leitura, empréstimo de livros, hora do conto, teatro, etc..

O “recreio-orientado” ocupa trinta minutos da carga horária de alunos e professores, sendo quinze minutos destinados à merenda onde os alunos são acompanhados pela professora-referência e 15 minutos de atividades de recreação, monitorados por parte das professoras que se revezam de acordo com uma escala estabelecida pela escola.

Os horários de aula eram organizados pelas professoras em conjunto com as pedagogas e a direção, sendo destinadas duas horas semanais para o planejamento da professora-referência. Além do horário de planejamento individual, são previstos também momentos de encontros coletivos quinzenais com a duração de 2 horas ou encontros coletivos mensais de 4 horas,

conforme prescreve o projeto de formação em serviço da Secretaria de Educação. As reuniões de 2 horas eram destinadas à discussão de temas de interesse coletivo e as de 4 horas compreendiam, além dos assuntos gerais, momentos de estudo e trocas de experiência. A coordenação das reuniões e do trabalho das professoras era feita pelas pedagogas que se dividiam entre dois grupos, uma pedagoga coordenando o grupo de professoras de 1º ciclo e a outra coordenando o grupo de professoras de 2º ciclo.

Em relação ao Projeto Escola Democrática, durante a investigação pude perceber que aspectos importantes do projeto já haviam sido consolidados como o estreitamento dos laços comunidade-escola, gestão colegiada, agrupamentos por idade, atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, projetos envolvendo toda a escola, conselho pedagógico.

Mas para além destes avanços a direção e as pedagogas frisavam a todo o momento a necessidade de uma interação maior entre as professoras e a adoção de uma proposta pedagógica comum, como base da prática docente, pois, segundo elas, cada vez se tornava mais difícil gerenciar práticas pedagógicas tão diferenciadas dentro de um mesmo turno e de um mesmo ciclo de formação. Em relação a este ponto de vista a professora investigada também comenta esta questão em sua entrevista:

“Alguns trabalhos que eu fiz e que muita gente não queria, que achava que não era legal, mas quando comecei, viram que estava dando certo e foram atrás... mas não é maioria não, é um ou outro. Não sei se eles comparam, não sei o que se passa na cabeça das outras pessoas. Eu falo, porque que não me procuram, às vezes tento me aproximar para ver no que posso ajudar e não aceitam; porque não fazem junto comigo? Isso às vezes dificulta o trabalho dentro da escola. (...) O meu trabalho aqui sempre foi apoiado pela diretora, só que algumas professoras não aceitaram muito, tinham uma resistência muito grande, até hoje temos muitos profissionais tradicionais, que tem muitos anos de trabalho na rede...” (Sueli)

A Escola Municipal Pingo de Sol não possui Projeto Político Pedagógico, segundo nos informou a pedagoga, mas desenvolve diferentes projetos para atender as demandas da escola e favorecer a integração comunidade-escola. Ainda conforme suas informações a escola está implantando o Conselho Pedagógico para avaliar os alunos e todo o ciclo de formação, incluindo a parte pedagógica e administrativa da escola (funcionários e funcionamento).

2.1.1 A Professora Sueli

A professora Sueli, parceira na investigação na Escola Municipal Pingo de Sol, trabalhando em uma turma de 1º ciclo inicial, com alunos de 6 anos, começou sua trajetória meio às avessas. Filha de professora do ensino fundamental cursou o Normal e, ao final do curso, apesar das excelentes notas e de intensa participação nas atividades extracurriculares como os estágios, desistiu temporariamente da carreira, cursando secretariado e trabalhando em um shopping como caixa e vendedora de uma loja de sapatos. Após um ano e meio como vendedora, decidiu voltar ao magistério substituindo uma professora que estava se aposentando em uma escola estadual de periferia. Em 1994, prestou concurso na Rede Municipal de Betim e começou a lecionar no ano seguinte, quando também ingressou no curso de Pedagogia.

Trabalhou inicialmente em uma escola do bairro Campos Elíseos se transferindo, em 1996, para a recém inaugurada Escola Pingo de Sol. Sempre preocupada com sua formação Sueli, além do curso de Pedagogia, participou de diferentes cursos de formação em serviço, oferecidos pela Rede Municipal de Betim e de cursos que financiou com recursos próprios. Esse misto de formação-atuação é definido por ela como “*o casamento entre a teoria e a prática*”.

A atuação de Sueli sempre se deu nas séries iniciais, trabalhando como alfabetizadora. Por desenvolver um trabalho de alfabetização diferenciado, através de jogos e materiais pedagógicos inovadores, Sueli foi sempre referência no trabalho de alfabetização em Betim, participando inclusive como co-autora de um vídeo para formação de professores da Secretaria de Educação Municipal desta cidade. Neste vídeo ela demonstrava em sala de aula o trabalho com jogos na alfabetização. Ela, assim, justifica sua participação neste trabalho, destacando sua relevância:

“Acredito que elas [coordenadoras da Secretaria de Educação] viram que o trabalho tinha um embasamento, que nós não fazíamos aquilo por fazer, que aqueles jogos tinham uma essência que era aproveitada dentro da sala de aula, que eram jogos pedagógicos dentro de contexto e com algum objetivo mesmo sendo recreativo os jogos tinham um objetivo pedagógico...”

Sueli concluiu seu curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão Educacional em 1999, e durante nossas conversa ela sempre manifestava o desejo de fazer um curso de pós-graduação na área de alfabetização, projeto este, adiado pelo casamento e gravidez⁹.

2.2 A Escola Municipal Pingo de Lua

A Escola Municipal Pingo de Lua fica localizada na regional Imbiruçu, na divisa dos municípios de Betim e Contagem, próxima à avenida Riacho das Areias, uma das principais via de ligação entre estas duas cidades, construída recentemente.

A escola fica em um terreno localizado no coração do bairro, que tem aos fundos, fazendo divisa com o muro da escola, várias moradias doadas pela prefeitura e construídas em regime de mutirão. Próximas à escola também existem duas vilas urbanizadas e um acampamento dos Sem-Terra

⁹ Durante o período em que realizei a investigação, a professora Sueli, estava grávida de 4 meses

que ocuparam uma área da Prefeitura após um conflito no bairro Bandeirinhas. O terreno da escola é bastante irregular, com áreas íngremes, barrancos e erosões.

Cercada por muros pintados de várias cores e barrancos a escola possui poucas áreas verdes e muitas escadas que dão acesso ao pátio interno da escola e às demais dependências. Esse terreno irregular provoca muitos acidentes na hora do recreio conforme ilustra a seguir o episódio ocorrido, em 29/07/00, na hora do recreio:

Prof^a.: Outra coisa aqui oh! Vocês estão se machucando demais! Carlos, você bateu nele também, Carlos?

Carlos: Não...

Al.: Mentira! Eu tava correndo lá no pátio e aí ele foi e me empurrou e eu bati a boca no chão... Eu fui e descontei nele...

Prof^a.: Tá vendo!

Juliane: Eu fui correr e escorreguei e caí...

Prof^a.: Olha, aqui nessa escola, vocês correm o risco de quebrar braço, quebrar perna, quebrar dedo... Ó, esse menino aqui! Saiu todo arrebitado, não foi?

Elias: Foi...

Prof^a.: E quem foi mesmo que caiu, Elias? (O aluno vem andando para perto da professora para tentar explicar)

Elias.: Foi aquele dia... Foi ali, ó (apontando para a janela) – (Outro aluno também chega perto tentando explicar)

Junior: Não foi ali não, Elias (...) E., eu vi você falar, você primeiro foi, foi pra lá, os meninos te empurrou, você bateu a cabeça no chão e começou a sair sangue...

Prof^a.: Pois é, então olha aqui, vocês estão vendo como que é a nossa escola. Ela é plana?

Als.: Não...

Prof^a.: Ela é toda o quê? Toda cheia de quê?

Al.: De pedra...

Al.: De morro...

Prof^a.: De morro, não é? Ela é toda acidentada...Sabe, acidentada? Ela é toda assim...alto, baixo (faz o gesto com as mãos de subir e descer) ... Se vocês ficarem correndo vocês vão machucar todo dia! Tá bom?

Als.: TÁ BOM!!!!

Al.: Eu nunca corri ... (Os outros alunos riem do erro do colega.)

Prof^a.: Nunca o quê?

Al.: Nunca corri ...

O prédio da escola é parecido com os prédios da rede estadual. Na área construída estão localizados dois prédios, interligados por um corredor no 2º andar. Nestes dois prédios funcionam quatorze salas de aula, cantina, banheiros, sala da direção, mecanografia, sala dos professores, biblioteca,

sala da coordenação pedagógica, depósitos, secretaria e pátio interno coberto que serve de refeitório e área de recreação. Por ser um prédio antigo a escola não possui auditório, laboratório e outros espaços que as escolas mais novas dispõem. Além disso, a escola não foi incluída no programa de cobertura das quadras esportivas. A quadra da escola no período da pesquisa estava descoberta, sem pintura, com alambrado e demais instalações muito depredadas. Segundo informações das professoras e as divulgadas na imprensa local, o espaço da escola é constantemente invadido e depredado pela própria comunidade, sendo freqüentes saques de merenda escolar e furtos dos equipamentos de áudio e vídeo. A estrutura física da escola está bastante destruída, portas sem fechadura, armários arrombados, paredes pichadas, grades destruídas, janelas com vidros quebrados.

Os alunos atendidos pela Escola Municipal Pingo de Lua residem nas vilas próximas à escola e no acampamento dos Sem-Terra. Em relação à condição socioeconômica desses alunos, de acordo com os depoimentos de professoras e da direção, trata-se de famílias “desfavorecidas economicamente”, cujos pais estão desempregados ou trabalham em um matadouro de aves nas proximidades da escola ou em outras ocupações de menor remuneração. Grande parte das famílias dos alunos é desestruturada e, em conversas informais com os alunos nos momentos de recreio e entrada, pude constatar que vários deles vivem situações de violência familiar, abuso sexual, alcoolismo, drogas e desemprego.

Os instrumentos de participação da comunidade como o Conselho Pedagógico, a Escola de Pais e o Colegiado não estão organizados. Dificilmente os pais participam da vida escolar de seus filhos. Segundo a professora Ana, ela teve que “pegar pais a laço” para participar do Conselho Pedagógico e, nas reuniões de pais, a presença é muito reduzida. Ainda segundo a professora Ana, os pais das crianças que mais precisam de acompanhamento escolar são os mais descomprometidos, não

comparecendo às reuniões e não se importando com o que acontece com seus filhos. Em um dos seus muitos desabafos ela revela:

“Tá vendo aquele menino ali, já cansei de mandar bilhete pra mãe dele e ela não tá nem aí pro filho dela. Ele não traz material, não tem caderno, não faz nada na sala de aula e quando chegar o final do ano ela vem saber se o filho dela passou de ano...”
(Diário de Campo, dia 22/11/2000)

A Escola Municipal Pingo de Lua funciona há 9 anos atendendo 1100 alunos, distribuídos em quatorze salas de aula, em 3 turnos regulares (manhã – tarde – noite). A escola esta parcialmente organizada em ciclos de formação segundo a proposta da Escola Democrática. Funcionam no turno da manhã as turmas de 5^a à 8^a séries, no turno da tarde as turmas de 1^o e 2^o ciclos, sendo o 2^o ciclo incompleto e no 3^o turno turmas de PROSA (Programa de Alfabetização e Adultos) e CEAN (Ciclo de Ensino/Aprendizagem Noturno).

O corpo docente da Escola Municipal Pingo de Lua é formado por 51 professores/as em regência. A maioria dos professores/as no turno no qual desenvolvi o trabalho de campo tem curso superior completo em diferentes áreas de licenciatura e pedagogia, sendo que três destas professoras estavam cursando o magistério do ensino fundamental em nível superior, oferecido pela Prefeitura em convênio com a Universidade do Estado de Minas Gerais. Segundo informações da secretaria da escola, constam ainda do quadro de funcionários, um diretor, dois vice-diretores, quatro auxiliares de secretaria, uma secretaria, três pedagogas, treze agentes de serviço, três bibliotecários e um tesoureiro.

O 2^o turno, horário no qual empreendi a pesquisa, funciona de 13:00 às 17:00, atendendo alunos de 1^o e 2^o ciclo (turmas com alunos de 9 anos e 10 anos) em 14 salas de aula. Neste turno as turmas têm em média 30 alunos e são ministradas aulas por uma professora-referência e uma professora-apoio que desenvolve atividades complementares ao projeto da turma. Os alunos

contam ainda com atividades na biblioteca da escola que são ministradas pela bibliotecária em conjunto com a professora-referência.

O “recreio-orientado” ocupa 20 minutos da carga horária dos alunos e professoras, sendo todo período destinado a atividades de recreação, cuidados com a higiene pessoal e merenda. Estas atividades são acompanhadas pelas professoras de acordo com uma escala estabelecida pela escola.

Os horários de aula são estabelecidos pela pedagoga no início do ano letivo e comunicados às professoras. Consta deste horário uma carga horária semanal de 2 horas para planejamento individual. Além do horário de planejamento individual, a escola promove reuniões pedagógico-administrativas mensais que têm como objetivo “repassar” informações da Secretaria de Educação, planejar coletivamente atividades que envolvam toda a comunidade escolar e debater temas de interesse do grupo.

Durante o período que permaneci na escola, pude acompanhar estes momentos de planejamento individual e de reuniões pedagógico-administrativas e observei que as professoras durante estes momentos não participavam, quase não emitiam opiniões ou ficavam fazendo outras atividades paralelas à reunião como corrigir provas e exercícios, ler revistas femininas, comprar roupas íntimas e bijuterias, demonstrando um grande desinteresse pelos assuntos em pauta, apesar dos esforços da pedagoga que, durante as reuniões que acompanhei, chamava atenção para estes fatos a todo o momento. A pedagoga da escola trabalhava sozinha. Formada em pedagogia com habilitação em orientação pedagógica ela me confidenciou que era muito difícil estabelecer um relacionamento com as professoras porque elas tinham muita resistência ao novo e não aceitavam que pessoas como ela, “novatas na escola”, coordenassem o trabalho pedagógico.

Além das dificuldades da pedagoga, pude perceber uma rivalidade entre as professoras residentes em Betim e as que residem em outros municípios vizinhos. Estas últimas são consideradas “forasteiras” pelas professoras residentes em Betim e a direção da escola pouco se manifestava no sentido de tentar estabelecer estratégias para romper com estas barreiras. Parece que experiências negativas de direções anteriores e ligações políticas da atual direção contribuíam para a manutenção de um clima de hostilidade entre professores e administração.

Em relação ao projeto Escola Democrática, pude constatar, através de observações, entrevistas com a professora investigada, conversa informal com outras professoras e a direção, que aspectos importantes do projeto Escola Democrática, como gestão colegiada, implantação dos ciclos de ensino-aprendizagem, trabalhos coletivos e outros pilares do projeto, eram negligenciados ou não aceitos pelo professorado.

Justificativas diversas eram apresentadas para esta atitude de resistência como a falta de tempo para planejamento, a ausência de professores ao serviço e inexistência de um suporte pedagógico. O que se pode constatar pelo depoimento da professora Ana:

“Eu acho que é muito bonita a teoria, mas a prática está mostrando que a teoria só não adianta. Acho que tem que haver uma revisão geral sabe como... acho que a escola não está bem estruturada para isso não... falta gente, falta pessoal, principalmente aqui direto faltam uma , duas professoras... aí quem está fora de sala vai para a sala, uma professora sozinha não dá conta de por isso em prática, acho que deveria ter mais estrutura... acho até bonito, acho legal, acho bom, mas por enquanto só na teoria...” (Ana)

2.2.1 A Professora Ana

A professora Ana, natural de Pernambuco, veio para Minas Gerais com 6 anos de idade. Coursou o magistério, se formou em 1987 e foi trabalhar no comércio local como vendedora só indo para o magistério em 1995, quando

foi nomeada no concurso realizado no ano anterior. Prestou novo concurso em 1996 sendo nomeada no mesmo ano para um novo cargo de professora. Trabalhando em duas escolas diferentes, ela justifica sua dupla jornada em função dos baixos salários e da necessidade de pagar seus estudos, pois está cursando o último período do curso de Letras da PUC-Betim.

Ana trabalhou em diferentes séries do ensino fundamental e, durante sua entrevista, disse que “gosta mesmo é de alfabetizar” e que há a três anos consecutivos está trabalhando nas séries iniciais. Atualmente ela leciona no 1º ciclo, em duas turmas intermediárias (7-8 anos).

Desde que entrou na rede municipal, Ana participou de diferentes cursos de capacitação em serviço e atuou como estagiária de pesquisa de uma da professora da PUC-Betim, responsável pela implantação da proposta curricular de Língua Portuguesa. Para Ana, as transformações ocorridas no período de implantação dos ciclos de formação humana não influenciaram em sua prática, pois ela não se vê como parte de um processo que envolveu professores-comunidade-alunos. Para ela, a proposta foi algo imposto pela Secretaria da Educação.

Ana se considera uma professora “tradicional” conforme seu relato a seguir ao abordar problemas com a disciplina em sala de aula:

“Hoje em dia a gente não consegue ter uma disciplina igual a que se tinha antigamente. Isso eu sinto, queria ter uma sala mais disciplinada, às vezes, penso que o problema é comigo, que não imponho a disciplina para os meninos, não sei...nesse aspecto acho que sou muito nervosa, dou uns berros, acho que sou tradicional.”
(Entrevista do dia 22/09/2001)

2.3 A Escola Municipal Pingo de Mar

A Escola Municipal Pingo de Mar situa-se na regional Alterosas, em Betim, próxima a lagoa Várzea das Flores numa das regiões de recente urbanização. Localiza-se em uma das avenidas que faz a ligação entre a região do Alterosas e a Via Expressa. No período em que realizei a pesquisa, a avenida de acesso à escola estava sendo canalizada e asfaltada, provocando vários contratempos com a interrupção das aulas por falta de condições de acesso à escola. Em relação a esse aspecto fiz o registro que apresento a seguir:

“Hoje quando cheguei no ponto de ônibus, ele já havia passado, alguns moradores me informaram que o ônibus não está indo até a escola porque está chovendo muito. Após caminhar quase uma hora, escorregando no barro e em poças d’água, passando por atalhos em lotes vagos e através de algumas pinguelas, cheguei até a escola. O portão estava fechado e um cartaz molhado pela chuva informava a suspensão das aulas devido à impossibilidade dos professores de chegarem até a escola. Estou preocupada como o andamento da pesquisa. Quanto tempo vão demorar para arrumar a rua???” (Diário de Campo – dia 24/10/2000)

Nos fundos da escola, separadas por um muro, estão localizadas várias casas que foram construídas em regime de mutirão, com materiais doados pela Prefeitura, para abrigar pessoas provenientes de áreas de risco do município. As ruas laterais da escola não são urbanizadas, sendo uma delas localizada em uma região de alagamento constante por um córrego que passa a poucos metros.

A área da escola é grande, ocupando metade de um quarteirão, sendo o espaço construído ocupado por dois prédios interligados por um corredor de acesso no 2º andar e 1 casa que abriga 2 salas do antigo pré-escolar, hoje 1º ciclo (turma com alunos de 6 anos), que foi construída em 1999 por reivindicação dos moradores. A escola também faz parte do conjunto de novos prédios escolares construídos a partir de 1993, sendo inaugurada em 1996. Na área construída localizam-se dezesseis salas de aula, um

laboratório que funciona como sala de aula, auditório, cantina, secretaria, sala da direção, mecanografia, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, biblioteca, banheiros e depósitos. Além desta área a escola possui uma quadra poliesportiva que estava sendo coberta e não estava em funcionamento, pátios descobertos e um coberto que funciona como refeitório e, às vezes, como sala de aula nos momentos de agrupamentos flexíveis¹⁰.

A direção, eleita em 1999, promoveu uma ampla reforma do espaço da escola, que estava em bom estado de conservação, não apresentando sinais de depedração e pichação, tanto em sua estrutura física, como no seu mobiliário. Segundo nos informou a direção da escola, durante a construção das salas de pré-escolar foi feita uma pintura do prédio em uma parceria entre comunidade-prefeitura-escola e implantado um sistema de gincana para arrecadação de materiais para a manutenção da escola. De acordo com ela, esta campanha promoveu uma valorização do espaço escolar que até então vinha sendo destruído.

Acompanhei um diálogo da professora com os alunos sobre a gincana em que cada sala é uma equipe que deve trazer materiais de limpeza para a escola e, assim, marcar pontos. No final do ano a turma que obtiver mais pontos ganha um prêmio da direção da escola. Transcrevo, a seguir parte de um episódio ocorrido em sala de aula no dia 20/10/2000 onde a professora informa aos alunos sobre a tarefa do mês:

Prof^a.: Presta atenção gente! Este mês de outubro já era para ter trazido em setembro eu me esqueci disso. É o mês de trazer papel higiênico para a escola e hoje a Ilma falou comigo que os papéis higiênicos estão acabando. Então cada aluno tem que trazer um rolo de papel higiênico.

Carla: E se agente quiser trazer quatro?

Prof^a.: Se trazer quatro melhor ainda.

Pedro: E se quiser trazer 8 embalagens.

Prof^a.: Presta atenção! O objetivo é a gincana, vai ganhar ponto a equipe que trazer pelo menos um rolo para cada aluno. Por exemplo, a nossa sala tem 38 alunos, então nós temos que trazer quantos rolos?

Als.: 38!

¹⁰ Momento em que os alunos são agrupados por dificuldades de aprendizagem e em que se formam mais turmas que o número de salas que a escola tem disponível.

Prof^a.: Então cada aluno tem que trazer 1 rolo para dar o total da turma.

Os alunos atendidos pela Escola Municipal Pingo de Mar são residentes em diferentes bairros da Regional Alterosas. Segundo a direção, a demanda de matrícula é muito grande devido à carência de escolas na região¹¹. Ela também informou que alguns alunos chegam a caminhar cerca de uma hora para chegar até a escola. Os moradores desta região são pessoas de “baixa-renda” que receberam terrenos da Prefeitura e ou migrantes de outras regiões do interior do Estado, que vieram em busca de melhores condições socioeconômicas como emprego, saúde, habitação e educação. Segundo informações da secretaria da escola, os pais dos alunos estão desempregados ou trabalham como pedreiros, faxineiras, vigias, domésticas, camelôs, porteiros, costureiras e outras ocupações de menor remuneração e, grande parte deles, são atendidos por programas assistenciais da Prefeitura como o “bolsa-escola”.

A presença da comunidade na escola é uma constante. O prédio escolar é o único espaço que a comunidade dispõe para a realização de diferentes atividades. Assim, a escola, como ponto de referência da comunidade, tem sido usada na promoção de eventos, catequese, encontros das associações comunitárias, aulas de capoeira, missas e cultos religiosos, encontros de agremiações e entidades políticas da região. Essa participação também é dirigida para as atividades escolares através do Conselho Pedagógico, Colegiado e Escola de Pais que têm atuado na gestão participativa da escola. Esta participação vem sendo consolidada após a implantação das propostas da Escola Democrática. Segundo o depoimento da professora investigada, a participação da comunidade escolar é um dos aspectos positivos do projeto Escola Democrática:

¹¹ No período da pesquisa a Regional Alterosas possuía 8 escolas municipais em funcionamento e 2 em construção para atender uma demanda de 22% do total de matrículas no Ensino Fundamental, ou seja, aproximadamente 9 mil alunos para aproximadamente 6500 vagas disponíveis nas escolas municipais da região. (Fonte SEED-PMB/1998).

“Outro dia estávamos discutindo na faculdade sobre o conselho pedagógico e o pessoal falou que o conselho pedagógico é utopia, que ele não existe, que a participação da comunidade não existe da maneira que ela deveria existir e quando relatei a experiência aqui da escola e da rede de Betim de conselho pedagógico, escola de pais, da atuação do colegiado, da atuação dos líderes de turma... o pessoal disse que Betim está fora do Brasil, que isso não acontece no Brasil... a gente sabe que é possível e que acontece, acho que nossa visão sobre educação é outra...” (Raquel)

Sobre a forma de organização do trabalho escolar, a escola funciona atendendo 1.265 alunos, distribuídos nas dezesseis salas de aula em três turnos regulares (manhã – tarde – noite). A escola está organizada em ciclos de formação segundo o projeto da Escola Democrática e também funcionam no 3º turno as turmas de PROSA e CEAN.

O corpo docente da Escola Municipal Pingo de Mar é formado por 74 professores/as em regência, em sua maioria, aprovados no último concurso da Prefeitura Municipal. A maior parte do corpo docente possui curso superior em andamento ou completo em diversas áreas de licenciatura e pedagogia. Estes docentes residem em outros municípios e enfrentam dificuldades de acesso à escola, devido a diversos fatores como falta de ônibus e de urbanização da região próxima à escola que, nos períodos de chuva, fica praticamente ilhada.

Do quadro de funcionários constam uma diretora e dois vice-diretores, três auxiliares de secretaria, uma secretária, quatro pedagogas, doze agentes de serviço escolares, três bibliotecários, uma tesoureira, uma coordenadora do ensino noturno e duas auxiliares pedagógicas que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais. Por ser uma escola de difícil acesso, a vice-direção nos informou que o quadro de funcionários está constantemente incompleto, dificultando a rotina escolar, especialmente os serviços de limpeza e alimentação. No período da pesquisa estavam faltando pedagogos para o 3º turno, agentes de serviço escolares e bibliotecários.

O turno no qual realizei a pesquisa de campo funciona de 7:00 às 11:00, atendendo alunos de 1º e 2º ciclos de formação em dezessete salas de aula. Neste turno as salas têm em média 30 alunos por turma e são ministradas aulas por uma professora-referência e uma professora-apoio que desenvolve atividades complementares ao projeto da turma. Os alunos contam ainda com atividades na biblioteca da escola que são ministradas pela bibliotecária em conjunto com a professora-referência.

O “recreio-orientado” ocupa 20 minutos da carga horária dos alunos e professores, sendo todo o período destinado a atividades de recreação, cuidados com a higiene pessoal e merenda. Estas atividades são acompanhadas pelas professoras de acordo com uma escala estabelecida pela escola. Alguns pais colaboram com a monitoria do recreio, acompanhando os alunos nas atividades.

Os horários de aula são estabelecidos no início do ano letivo em conjunto com as pedagogas, sendo previstos os horários de planejamento das professoras, que têm em média 2 horas semanais para planejamento individual. Além do horário de planejamento individual, a escola tem um projeto de formação continuada que acontece quinzenalmente com a duração de 4 horas. Neste dia são organizados os projetos para toda a escola, são debatidos temas de interesse do coletivo de professores e são dedicados alguns momentos para trocas de experiências. A coordenação dos trabalhos é feita por duas pedagogas, que se dividem entre a coordenação do 1º e do 2º ciclo. A professora investigada ressalta a importância destes momentos de encontros coletivos:

“As conversas de reunião pedagógica foram muito importantes para mim porque foi ali, trocando experiências, nesse espaço aqui na escola que a gente sempre teve de estar se reunindo nas sextas feiras. Vê-se que não é um espaço que se tem nas outras escolas para estar se reunindo com a supervisora, com as outras professoras. Isso aqui na escola foi muito presente e temos sentido que a escola tem avançado, as pessoas tem amadurecido...”
(Raquel)

Estes momentos de trabalho coletivo dos educadores constituem uma marca na trajetória da Escola Municipal Pingo de Mar. Em minha trajetória como professora de ensino fundamental participei inúmeras vezes destes momentos de formação em serviço, atuando, ora como professora multiplicadora de diferentes propostas da Secretaria de Educação, ora como integrante de programas como o programa “Leia Brasil”, da Petrobrás. Nestes momentos pude constatar o interesse das professoras desta escola pela formação em serviço e a integração do grupo.

A escola sempre é citada pela Secretaria de Educação como referência no que se refere ao sistema de formação em serviço e seu projeto pedagógico é também utilizado como referência para as demais escolas da rede. Em relação a esses aspectos, a professora investigada assim se manifesta:

“Dentro da escola tive momentos importantes para mim, para minha formação: discutimos sobre letramento, discutimos sobre produção de texto, você chegou a dar aquele curso para gente e que foi importante para mim. Tudo que podia pegar, até mesmo nos momentos informais, em que podia estar conversando, trocando... hoje busco muito isso porque em alguns momentos, com uma conversa, você tem uma idéia para incrementar sua prática.”
(Raquel)

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Pingo de Mar está sendo revisto, pois segundo nos informou uma das pedagogas da escola, este projeto, já em andamento há mais de dois anos, contém diversos subprojetos que não contemplam a totalidade das práticas que aconteciam no interior da escola, nem suas principais metas e avanços. De acordo com ela, foram organizadas e divididas tarefas entre os professores dos diferentes turnos para a conclusão do projeto que deve acontecer até o final do ano 2000.

A Escola Municipal Pingo de Mar desenvolve diferentes projetos coletivos para atender as demandas da escola, favorecer a integração escola-comunidade e garantir a aprendizagem escolar. Estes projetos estão ancorados no referencial da Escola Democrática e, entre eles, destacam-se: a Escola de Pais, a Gestão Colegiada, os Agrupamentos por Idade, o Atendimento ao Aluno Portador de Necessidades Especiais, o Conselho Pedagógico, o Mutirão da Limpeza da Escola, as Turmas Flexíveis, o Projeto de Liderança de Turma e o Projeto de Formação em Serviço dos Professores/as.

2.3.1 A Professora Raquel

A professora Raquel, parceira na investigação na Escola Municipal Pingo de Mar, formou-se no Magistério em 1995 e, no ano seguinte, prestou concurso para a Prefeitura Municipal de Betim. Sua trajetória como professora começa junto com a Escola Pingo de Mar. A escola foi inaugurada em abril e Raquel começou a trabalhar em setembro do mesmo ano. Desde, então, ela nunca deixou a escola.

Raquel participou de diferentes cursos de capacitação em serviço, especialmente na área de educação inclusiva porque ela trabalhava com alguns alunos portadores de necessidades especiais em sua turma. Durante sua entrevista ela ressaltou a importância da formação em serviço em sua trajetória e se referiu à sua opção pelo curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais, cursando atualmente o 5º período. Segundo ela, as “cobranças” do grupo e dela mesma acabaram por indicar seu caminho profissional:

“Comecei a perceber [se referindo a falta de formação em nível superior] pela cobrança das minhas colegas, por minha cobrança, pelas vezes que tive que refazer o relatório dos diários de classe. Escrevia lá que o menino se dava bem como o outro e a supervisora riscava e escrevia “o aluno interage bem com o

colega”. Era o “pedagogês” que eu não tinha... Já que estava me fazendo falta, fui fazer o curso de Pedagogia”.(Entrevista do dia 29/09/2000)

Raquel trabalha com o mesmo grupo de alunos desde 1998. Ela optou por continuar com estes alunos e finalizar o 1º ciclo , mas já manifesta o desejo de retornar no próximo ano para uma turma inicial do 1º ciclo, pois para ela *“alfabetização é igual cachaça, você toma e fica viciado, não consegue mais largar...”*. No período que empreendi o trabalho de campo os alunos da turma de Raquel estavam concluindo o 1º ciclo.

2.4 As condições materiais de trabalho nas escolas e suas implicações na configuração do papel do professor

A partir da caracterização das escolas e das professoras integrantes da pesquisa, algumas questões se colocam: *Em que e como as características da escola possibilitam ou dificultam o trabalho do professor? Como explicar avanços e recuos na apropriação do projeto Escola Democrática?*.

Rockwell e Mercado (1988) destacam como elementos condicionantes da prática docente, além da biografia do professor e da trajetória da histórica da escola, as condições materiais da escola como um aspecto importante a ser observado se quisermos compreender a prática do professor. Segundo as autoras, as condições materiais da escola são mais que seus recursos físicos. Envolvem também as condições de trabalho, a organização do tempo e do espaço escolar, os processos de negociação cotidiana entre professores, alunos, comunidade e autoridades escolares na definição das prioridades de trabalhos a serem realizados, entre outros fatores.

As escolas analisadas têm características muito semelhantes: são escolas de periferia de um mesmo município, atendem alunos de camadas populares, têm turmas organizadas por critério de idade, seguem uma mesma orientação de organização do tempo-espaço escolar (recreio, coletivo de

professores por ciclo de formação humana, tempo para reuniões pedagógicas e para planejamento dos professores), entre outras características já apresentadas na descrição de cada escola. Mas, embora possuindo tantas semelhanças, suas condições materiais são diferenciadas.

Algumas diferenças que pude perceber entre essas três escolas parecem se relacionar à implantação das políticas e ações propostas no referencial político-pedagógico da Escola Democrática, que se resumem em três linhas de ação: a) garantir a efetiva participação da comunidade; b) garantir a formação contínua dos educadores; c) garantir o acesso-permanência dos alunos em uma escola de qualidade.

Destas três linhas de ação, algumas práticas estavam em consolidação nas escolas Pingo de Mar e Pingo de Sol. A participação da comunidade se concretizava, por exemplo, através da Escola de Pais e da Gestão Colegiada. A formação contínua dos educadores se traduzia em momentos de trabalho coletivo, em reuniões pedagógicas e tempo efetivo para estudo. Já a garantia de acesso-permanência dos alunos em uma escola de qualidade se efetivava através do desenvolvimento de programas de correção de fluxo para a adequação da idade ao ciclo de formação humana visando garantir o atendimento às diversidades dos alunos.

No entanto, tais práticas eram negligenciadas pela escola Pingo de Lua, que apresentava as mesmas condições para a efetivação dessas três linhas de ação. Em relação à participação da comunidade, por exemplo, que não acontecia, fatores diversos se relacionavam a esta não participação: falta de organização de mecanismos de participação comunitária (escola de pais, colegiado); gestão não-democrática (o diretor não foi eleito pela comunidade); muitas das vezes os pais são proibidos de entrar no prédio da escola e, quando são convidados, não o fazem. Também a formação contínua dos educadores não acontecia, devido a vários fatores: utilização do tempo destinado a reuniões pedagógicas para outros fins; o tempo para

planejamento era ocupado por substituições de colegas que faltavam ao trabalho; a participação de educadores em cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação era negada pela direção da escola; a pedagoga da escola não conseguindo sistematizar uma proposta de trabalho coletiva, assim não propiciava espaço para discussão de novas concepções pedagógicas.

Procurar entender o porquê dessas diferenças em escolas aparentemente semelhantes tornou-se um ponto importante para a análise do papel do professor. Então, na medida em que relia as entrevistas e as descrições das escolas podia perceber tanto a necessidade e mesmo o desejo de transformação de alguns docentes, como a resistência e indiferença de outros, em relação às mudanças que ocorriam na escola como, por exemplo, as novas relações que se estabeleciam no interior da mesma, a nova organização do tempo escolar, as novas concepções de ensinar e de aprender, dentre outras mudanças.

Essas inovações representavam pontos de conflito e de resistência entre os professores, conforme revelam os depoimentos de Sueli e Raquel respectivamente:

“Vejo pessoas reclamando, mas não tive este choque, pelo menos em tudo o que eu li nos cadernos... claro que tem uma coisa ou outra ali que pode ser que tenha provocado mudanças (...) Acredito que você tem que mudar sempre, ainda mais em um mundo com muita informação em que tudo está em constante mudança... eu fui mudando também... acompanhando essas pequenas mudanças que foram acontecendo”. (Sueli)

“Você vê professoras que já têm mais de 20 anos de município e percebe que elas estão fechadas para a mudança; acredito que estamos mais abertas ao que acontece aqui... de Escola Democrática, de tudo”. (Raquel)

O depoimento de Raquel denuncia uma resistência de professores às mudanças, referindo-se explicitamente a professores que *“têm mais de 20*

anos de município” e que *“estão fechadas para a mudança”*. Que outros fatores poderiam explicar essa resistência? Seria o que chamamos de “condições materiais das escolas?” Ou a biografia e a trajetória profissional dos docentes também influem nesse processo?

Sabemos que o trabalho do professor se situa em uma determinada escola, que o condiciona e que condiciona também suas práticas, segundo sua trajetória histórica. Sabemos também que a biografia do professor, sua apropriação de saberes ao longo de sua experiência docente contribuem para conformar as características de cada escola. Assim, para melhor compreensão desse processo é fundamental relacionarmos estes dois fatores.

Tomando como referência o estudo de Huberman (1995) sobre o percurso profissional dos professores, mesmo que ele se refira a professores secundários e da cultura francesa, o modelo por ele proposto contempla percursos possíveis por professores de ensino fundamental na nossa realidade. Assim, é compreensível que professores com mais de 20 anos de magistério já apresentarem alguma tendência ao “conservadorismo” no sentido de uma maior resistência à inovação, ou seja, dificuldade em mudar e aceitar as mudanças dos outros, seja em termos de alunos, colegas ou do próprio sistema, conforme o depoimento de Raquel.

Mas, curiosamente, Ana, Raquel e Sueli iniciaram suas vidas como professoras entre 1995-1996, portanto as três estão em um período denominado por Huberman (1995) como “a fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico”, que acontece por volta dos quatro ou seis anos de carreira. Este período é marcado por um momento de definição de um papel social, acompanhado de um sentimento de “competência pedagógica” crescente. É o momento de assumir íntima e publicamente uma identidade profissional. No seu conjunto a fase de estabilização acompanha *“pari passu”* a consolidação de um “repertório pedagógico”, como evidenciam os depoimentos da professoras investigadas:

“É eu tenho uma história... hoje me vejo como alguém que abraçou a profissão porque gosta... que tem consciência de suas ações”. (Sueli)

“Hoje me sinto mais madura, quando dou uma atividade, sei para que serve aquela atividade, qual é o meu objetivo ao trabalhar com aquela atividade, o que tenho que fazer para chegar lá”. (Raquel)

“Hoje eu tenho consciência do que é realmente importante; hoje eu tenho consciência do que o aluno pode prescindir e do que ele não pode (...) Acho que meu trabalho é um trabalho de muita responsabilidade e eu levo muito a sério e tenho um comprometimento”. (Ana)

No entanto, as práticas dessas três professoras são heterogêneas. Como sujeitos elas organizam sua própria vida e trabalho dentro das possibilidades que lhes dão as condições materiais de cada escola. Elas se apropriam diferentemente das propostas da Escola Democrática, construindo práticas que, por sua vez, contribuem para conformar as características próprias de cada escola.

As escolas Pingo de Mar e Pingo de Sol foram inauguradas há 5-6 anos e o tempo médio de atuação de seus profissionais como docentes é de 6 anos na rede municipal de Betim. Assim a maior parte dos professores está na “fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico”. Os professores apresentam uma tendência a se apropriar com mais facilidade do novo, estão ávidos por novas teorias, constroem suas identidades coletivamente, na troca cotidiana de experiências e saberes com seus pares.

Em contrapartida, a escola Pingo de Lua é uma escola com nove anos de funcionamento e a maior parte de seus professores tem mais de quinze anos de atuação na rede municipal de Betim. Estes profissionais encontram-se em um período descrito por Huberman (1995) como “questionamento”, eles já consolidaram um repertório, uma carreira, o que torna mais difícil para eles aceitar o novo, a mudança. Neste contexto Ana e os professores mais

jovens são encorajados por professores mais experientes a esquecer o que foi lhes ensinado nos cursos de graduação e se adaptar à realidade. Estes profissionais rejeitam não só o novo, mas também os docentes mais novos.

Nesta escola observei ainda, que os professores mais novos, reconhecem a existência de práticas educativas democráticas e chegam a expressar um desejo de mudança. Trechos da entrevista da professora Ana exemplificam esta situação:

“Aqui a gente não trabalha muito com projeto não, você viu o trabalho. Sei trabalhar com projeto, estudei, já tive aulas, tenho milhões de texto sobre projeto, se tiver que montar um projeto eu monto, sei desenvolver, a questão é que não tem muito sentido você fazer isso... é um trabalho assim... algumas professoras aqui já trabalharam, já fizeram... mas é uma coisa que é uma luta fazer... é uma coisa que para você desenvolver você tem que ter um espaço para você planejar, para você montar, para você desenvolver e é uma coisa muito complicada... então eu continuo trabalhando do meu jeito... acho que isso não se internalizou dentro de mim...”. (Ana)

Pode-se constatar que, na escola Pingo de Lua, o fato de que as professoras mais experientes se encontrarem na fase de “questionamento”, ou seja, de balanço de sua vida profissional, resulta em um questionamento relacionado às condições desfavoráveis de trabalho. Este questionamento parece ser incorporado pelos professores mais jovens. Assim, as práticas e ações relativas à implantação das três linhas de ação da Proposta Político Pedagógica da Escola Democrática são negligenciadas por todos como, por exemplo, o tempo destinado ao planejamento coletivo que é preenchido com atividades que não colaboram para a formação em serviço dos professores. Assim, o contexto da escola não vem favorecendo a implantação das políticas e ações da Escola Democrática.

As mudanças necessárias para a implantação desta proposta na Escola Pingo de Lua requerem uma nova organização do espaço e do tempo

escolar que viabilize a ruptura com a organização anterior que já cristalizada: o predomínio de práticas individuais, as relações conflituosas com a supervisão e a direção, a exclusão da participação da comunidade nos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, entre outros. No entanto, foi possível perceber em alguns depoimentos de Ana um incipiente desejo de mudança, ainda que tenha constatado uma distância entre o seu discurso e sua prática. Retomarei esta questão nos próximos capítulos, quando analisar a prática docente das professoras investigadas.

CAPÍTULO 3

Por um olhar democrático do processo de ensinar-aprender

“Cada dia temos mais escolas dinâmicas, flexíveis. Espaços abertos reinventados”.

Miguel Arroyo

Este capítulo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o projeto político-pedagógico da Escola Democrática, explicitando preliminarmente a concepção de ciclos de formação humana e, posteriormente, a constituição do 1º ciclo de formação humana e sua caracterização como tempo-espço da alfabetização nas escolas municipais investigadas.

3.1. Democratizando o ensinar e aprender – Ciclos de Formação Humana

A implantação de ciclos de formação humana no país faz parte de um crescente número de projetos e políticas educacionais considerados inovadores, que surgiram na última década, e que redimensionaram os tempos e espaços escolares, os processos de ensino-aprendizagem e as bases para definir o que ensinar. Estas políticas educacionais, vinculadas a governos democráticos, eclodiram a partir de 1993, com diferentes denominações, Escola Popular, Escola Cidadã, Escola Plural, Escola Sem Fronteiras, Escola Candanga, entre outras.

Não muito distante das denominações acima referidas, o município de Betim assume, a partir de 1998, um referencial democrático para as escolas municipais denominado Projeto Escola Democrática, implementado a partir do 3º Congresso Municipal de Educação, quando o referencial político-pedagógico foi referendado pelos participantes do congresso. Este referencial decorre da seguinte premissa normativa:

“A escola é, por excelência, o contexto espaço-temporal e social onde indivíduos e grupos interagem comunicativamente construindo, desconstruindo e reconstruindo conteúdos culturais e formas de ação coletiva, vitais nos processos de individuação e socialização, que promovem a definição de identidades individuais e coletivas, a conquista da autonomia cultural dos atores sociais e a solidariedade humana”.

Tendo como horizonte essa premissa, uma mudança radical se instala no trabalho docente nas escolas municipais. O fazer docente cotidiano era sustentado por uma perspectiva individualista de educação, e co-existia com práticas docentes isoladas e ações transgressoras, realizadas por professores deslocados do seu contexto social. Estes professores se deparam com um novo desafio em relação às formas de interação: professor x professor, aluno x aluno, aluno x professor, comunidade x escola. Interação no sentido de construção coletiva, de se tornarem sujeitos com os outros e não mais individualmente, de transformarem a escola em um espaço coletivo e deixarem de ser um conjunto de sala de aulas. Em seus depoimentos Raquel, Sueli e Ana reconhecem a importância de práticas coletivas:

“Acho que é importante você estar trocando, o tempo todo; é claro que dentro de um grupo você está lidando com seres humanos: você vai ter aquele que participa, você vai ter aquele que não faz, você vai ter aquele que escora, aquele que está ali no oba-oba... isso você tem sempre; mas você tem um momento muito rico de trocas e isso é maior do que as perdas; o que você lucra é maior do que você perde; acho que esse trabalho é válido; aqui na escola temos esse hábito de estarmos sempre trabalhando em grupo; em

dupla, pelo menos em dupla e acredito que isso é o que me ajudou e tem me ajudado a crescer muito”.(Raquel)

“(...) se esse trabalho de grupo não existisse teria que me virar sozinha, provavelmente iria realizar o trabalho e talvez minha turma não alcançasse tantos objetivos como venho alcançando com a ajuda de minhas colegas; esse trabalho em grupo é essencial dentro da rede...” (Sueli).

“Uma coisa que eu estava pensando, a gente cresce muito trabalhando com as colegas, no ano passado eu trabalhei com a 3ª série, foi uma experiência boa, mas vendo o trabalho da minha colega Beatriz que trabalha na 3ª série, vejo que poderia ter feito um trabalho melhor, a questão de trabalhar diferentes portadores de texto, diversos tipos de texto, trabalhar de uma forma mais criativa. Eu olho muito o trabalho de minhas colegas, mais do que o trabalho das minhas professoras do passado, eu pego muitas coisas com as colegas que admiro, tem colegas que eu admiro muito, que são super competentes”.(Ana)

Durante as entrevistas realizadas com as professora envolvidas neste estudo pude perceber que o processo de apropriação da proposta de mudança no trabalho docente foi se evidenciando em alguns momentos em uma perspectiva de “trans – forma – ação” nas escolas Pingo de Mar e Pingo de Sol ou numa mistura resistência-medo o que Eisner (1999) chama de “consolidação de um repertório” na escola Pingo de Lua. Essa consolidação ocorre quando um professor tem um conjunto de repertórios internalizados se tornando mais difícil abandonar algo que ele julga que “funciona bem” para experimentar novas fórmulas. Assim, essas mudanças têm sido motivo de conflito para alguns professores, como relata Ana em trechos de sua entrevista:

“Aqui eu já fui taxada de individualista, sabe como? Já me disseram que eu sou individualista, umas três pessoas já me disseram que sou do tipo que entra para a sala e fecha a porta, já me falaram isso na outra escola, aqui até que o pessoal é mais individualista, cada um na sua sala, isso que a rede está propondo não está acontecendo aqui não... os meninos estão divididos por faixa etária realmente, mas as professoras não adotam esta perspectiva não (...) Justamente porque aqui nesta escola as pessoas colocam assim... eu não vou fazer isso... eu não vou fazer e pronto... não fazem e é mais seguro, é uma posição mais cômoda você ficar do

jeito que você já sabia trabalhar antes, cada um na sua turma...” (Ana)

Através destes momentos de transformação, de um lado, e de conflitos e tensionamentos, de outro, é que vai se construindo um novo papel para o professor. Trata-se de um caminhar para a construção de uma imagem mais democrática, mais plural, mais dinâmica, mais aberta, mais humana deste profissional e do processo de ensinar-aprender. De acordo com Eisner (1999): *“Produzir mudanças significativas em escolas requer, entre outras coisas, mudar as imagens que os professores possuem do seu próprio trabalho”*.

Condizente com esta nova imagem de professor que ia se consolidando, a Secretaria Municipal de Betim, através da resolução 01/98, institui os Ciclos de Formação Humana, no Ensino Fundamental das escolas municipais regulamentando práticas que procuravam romper com a lógica seriada. Dentre estas práticas se destacam as ações de professores das séries iniciais que vinham transgredindo e procurando estratégias para ampliar o tempo-espço de ensinar-aprender, através de oficinas, salas ambiente, aulas geminadas, trocas de horário com outros professores, desenvolvimento de aulas fora do espaço da escola, projetos para estudo coletivo, projetos para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, reorganização das etapas do calendário, deixar em aberto a avaliação dos alunos em processo de alfabetização para ser concluída no ano seguinte, dentre outras práticas consideradas inovadoras.

A reorganização dos tempos escolares em Betim não foi uma ruptura imposta por decretos ou leis municipais. Desde 1996, em todas as escolas, vem se produzindo discussões sobre qual sistema seria mais adequado à realidade sócio-cultural da população atendida nas escolas municipais. Seguindo os princípios democráticos de participação de toda a comunidade escolar, a Rede Municipal regulamentou esta participação através de três Congressos Municipais de Educação anuais, culminando com a implantação

gradativa dos ciclos de formação humana em 1998. Raquel em sua entrevista relata como a proposta de ciclos foi implantada gradualmente:

“Uma coisa que me chama atenção aqui é que as coisas não são jogadas... no Estado e em outros municípios, as coisas caem de pára-quedas... dizem, de agora em diante vai ser assim, não há um preparo... aqui você não percebe isso, existe um preparo, quando a proposta veio a ser efetivada já estávamos tendo cursos, os professores já sabiam mais ou menos do que se tratava... algumas coisas já haviam sido discutidas na escola; penso que a rede tem essa preocupação”.(Raquel)

Motivados pelo desafio de redimensionar a dinâmica escolar segundo princípios democráticos e construtivos, condizentes com a consolidação de uma educação plena e estreitamente vinculada à realidade sócio-cultural dos sujeitos educacionais, a implantação dos ciclos de ensino-aprendizagem nas escolas municipais, a partir de 1998, envolve a ressignificação da lógica que orienta o ensino e a aprendizagem e, portanto, implica numa mudança do modelo de pedagogia e de cultura da escola (Betim, 1998). Incluídos nesse bojo encontram-se os professores, que também tiveram que ressignificar seu papel a partir desta nova lógica.

Ciclos nos dão a idéia de uma série de fenômenos, acontecimentos ou fatos históricos que sucedem ou se repetem, sempre segundo uma mesma ordem, de forma contínua e ao longo de um determinado período. O Referencial Político Pedagógico define os Ciclos como:

“As fases ou estágios de desenvolvimento da totalidade humana que ocorrem no contexto espaço-temporal e sócio-cultural da escola, ao longo dos quais os indivíduos, por um lado constroem interativamente valores, gostos, sentimentos, identidades, conceitos, conhecimentos e, por outro, desenvolvem sociabilidades, atitudes, comportamentos, habilidades e competências que são indispensáveis para a convivência humana”.(Referencial Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação, Betim, 1998:42)

A organização por ciclos flexibiliza o tempo escolar, rompendo com as exigências da escola/sociedade, que concebem o ensino apenas como uma forma de transmissão de conteúdos enciclopédicos, acumulados ao longo da história da humanidade ou, então, como uma forma de qualificação para o trabalho. Ao propor uma escola voltada para a complexidade de espaços e tempos sócio-culturais de seus sujeitos, a organização em ciclos está em sintonia com os princípios da Escola Democrática.

A implantação dos ciclos democratiza a educação, à medida que sustenta as oportunidades de formação dos educandos como sujeitos de direitos, tendo o seu processo de formação, seu ritmo de aprendizagem e suas diferenças respeitadas. A organização por ciclos visa proporcionar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto, uma situação educativa adequada às suas características biológicas, psicológicas e culturais em desenvolvimento, contribuindo para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar. Referindo-se à Escola Democrática, Sueli assim se expressa em relação à proposta de ciclos de formação:

“A Escola Democrática propõe esse trabalho inovador, pelo menos em tudo que eu li e ouvi nas palestras, como a do professor Miguel Arroyo. Esse trabalho em que você busca do aluno o que ele tem para trazer para a escola, esse trabalho que você não pega só aquilo que o aluno não sabe, não que você não vá trazer nada de novo para esse aluno, não é isso... é você aprofundar as potencialidades deste aluno...” (Sueli)

Na organização das fases de formação, criam-se ciclos dentro do grande ciclo do Ensino Fundamental, trazendo para o centro das preocupações da escola as características do desenvolvimento de cada idade ou etapa da vida. Há um reconhecimento da existência de ciclos de desenvolvimento específicos das crianças, dos adolescentes, dos jovens e os adultos, onde cada fase compreende a construção de saberes, de processos de socialização, vivências e experiências, contemplando os diversos

caminhos que os seres humanos recorrem para construir conceitos, procedimentos e atitudes.

A organização por ciclos cria períodos de formação adequados à idade dos educandos, aos seus interesses, às suas expectativas, uma vez que a realidade, cada vez mais plural, vem exigindo uma flexibilização dos tempos e espaços escolares.

Confrontada por essa realidade Ana reconhece a importância dessa nova organização e relata a sua dificuldade em conciliar interesses diversos quando trabalha com alunos de diferentes idades:

“Eu sempre peguei alunos de várias idades diferentes, esse é o primeiro ano que estou pegando realmente alunos de 7 anos, então é mais fácil, mais tranquilo, porque às vezes você fazia alguma coisa com os meninos de 9, 10 anos e eles ficavam olhando para sua cara, te achando a maior palhaça...os meninos de 1º ciclo, eles não vêem assim, geralmente quando eu canto uma música ou faço uma atividade diferente, todos participam, acho que é porque eles estão naquela faixa mesmo, entendeu ... daquilo [se referindo as músicas e atividades que ela desenvolve em sala de aula]. Agora quando você está com meninos muito mais velhos eles nem se interessam, às vezes tem meninos querendo namorar e aquelas meninas estão querendo brincar de boneca...” (Ana)

A organização dos ciclos por idade é um processo descrito por Arroyo (2000) como humanização da docência, ao promover a interação entre semelhantes, rompendo com a lógica seriada que reúne crianças e adolescentes em um mesmo tempo/espço rígido de formação. As professoras investigadas desejavam tempos humanos, onde crianças interagem com seus pares de idade, dentro de um mesmo ciclo de formação humana.

Na organização por ciclos, a idéia de sujeito é central e a organização das turmas por idade facilita a socialização e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas, autônomas e cooperativas. Permanecendo no

mesmo grupo de idade os alunos terão maiores oportunidades para sua formação integral. Com o objetivo de garantir essa organização por pares de idade, a organização dos ciclos em Betim foi estruturada da seguinte forma:

QUADRO 2

Ciclos de Formação Humana da Rede Municipal de Betim – 1998

CICLOS	FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	IDADES
PRIMEIRO	INFÂNCIA	6 a 8 anos e 11 meses
SEGUNDO	PRÉ-ADOLESCÊNCIA	9 a 11 anos e 11 meses
TERCEIRO	ADOLESCÊNCIA	12 a 14 anos e 11 meses

FONTE: Referencial Político Pedagógico de Betim: Resoluções do III Congresso Municipal de Educação – 1998

A adoção de um sistema de ciclos de formação dividido por idades coerentes com as fases do desenvolvimento humano visa garantir um processo de formação sem rupturas ou exclusões, propiciando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a vivência de experiências e processos de socialização adequados a cada idade.

Argumentos em favor da adoção de um sistema de ciclos podem ser encontrados na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e foram apresentados em recentes trabalhos e pesquisas sobre ciclos e sua relação com ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano, como em GIUSTA (1996) e SOARES (2000).

Ao procurar compreender a relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, Vygotsky se posiciona contra as lógicas pré-existentes que sustentaram pedagogias empiristas e aprioristas. Partindo do princípio que a aprendizagem da criança começa muito antes da criança entrar na escola, apontando que ela possui uma pré-história dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos na escola. Tal fundamento nos faz pensar no senso, agora comum, de trabalharmos a partir dos

conhecimentos que a criança possui ao chegar a escola, ou seja, de não desprezarmos sua pré-história.

Vygotsky, em seus estudos, tenta compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características desta inter-relação na idade escolar. Tais estudos apontam para a inexistência de um único nível de desenvolvimento e sim de duas Zonas de Desenvolvimento: a Zona de Desenvolvimento Real ou efetivo e a Zona de Desenvolvimento Potencial ou proximal.

A primeira delas, chamada de Zona de Desenvolvimento Real ou efetivo (ZDE), diz respeito às funções mentais da criança ou às aprendizagens que já se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Vygotsky alerta para o fato que o ensino que se volta para aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha não promove o desenvolvimento. Em suas palavras:

“A pedagogia deve estar voltada não para o passado, mas para o futuro do desenvolvimento da criança, aqueles processos de desenvolvimento que estão, no momento, na zona de desenvolvimento proximal”.(Vygotsky, 1982 in Davydov e Zinchenco, 1997:159)

A segunda, chamada de Zona de Desenvolvimento Potencial ou proximal (ZDP), definida por Vygotsky como:

“A distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1999:112)”.

Para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal nos permite entender o curso interno do desenvolvimento e prever não só as funções ou

aprendizagens já realizadas, mas aquelas que estão em desenvolvimento. Em suas palavras, “*o nível de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real de amanhã*” (1999:113).

Estas relações entre as Zonas de Desenvolvimento e o ensino não são estáticas nem acontecem de forma linear e igual para todos. Trata-se de um movimento dinâmico de apropriação de saberes e conceitos a partir das interações do indivíduo. Isso significa que em uma mesma sala não haverá uma única Zona de Desenvolvimento Proximal, e sim, várias ZDPS em constante processo de interação.

A idéia de tais Zonas nos faz pensar na ineficiência da homogeneidade pretendida pela organização escolar seriada através da distribuição dos alunos em séries ou períodos determinados pelo seu nível de desenvolvimento real ou efetivo que pode ser determinado por um professor ou pelo currículo tradicional já que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1991:14).

O ensino organizado em ciclos nos permite estabelecer um tempo mais flexível e compatível com o desenvolvimento dos alunos. Segundo Giusta (1996), só é possível estabelecer um tempo médio uma vez que não se pode determinar o tempo preciso de efetivação de aprendizagem de cada aluno particular. Assim a organização em ciclos de desenvolvimento humano nos permite uma ação pedagógica sem rupturas, buscando ritmos, experiências e estratégias diferenciadas em nossas modalidades de ensino.

Pensar em uma estrutura de tempo linear rígida como a do sistema seriado parece inapropriado diante dos argumentos apresentados, pois “*os tempos de aprendizagem devem ter prioridade sobre o ritmo artificial que rege a cultura educacional vigente, com seu tempo de relógio processado*”.(Giusta, 1996).

3.2 1º Ciclo – Tempo – Espaço da Alfabetização

Neste trabalho me refiro ao 1º ciclo de formação humana como tempo-espço de alfabetização ou, tempo-espço de apropriação de um objeto específico (leitura/escrita). Tradicionalmente este tempo-espço era rígido, determinado pela codificação e decodificação do alfabeto, sílabas, palavras, frases e pequenos textos, no espço temporal que compreendia o 1º ano da vida escolar do aluno no ensino fundamental ou 1ª série, num movimento circular em que o aluno que chegasse ao final do ano e não aprendesse a decodificar/codificar letras, sílabas, palavras, frases e pequenos textos era devolvido ao início do processo, para aprender tudo novamente, desde o início.

No entanto esta visão de um tempo rígido para alfabetizar-se vem sendo quebrada pelo novo olhar sobre a alfabetização que surgiu a partir da década de 80, especialmente com os trabalhos de Emília Ferreiro, que tiveram grande influência no contexto brasileiro e foram determinantes para o surgimento de um novo olhar sobre a alfabetização, fundamentando ainda hoje as práticas construtivistas das escolas.

De acordo com Smolka (2000), os trabalhos de Ferreiro e Teberosky publicados sobre a psicogênese da linguagem escrita apontam que os métodos de alfabetização e procedimentos de ensino baseado em concepções que os adultos possuem de aprender a ler e a escrever (rígidas, segmentadas e descontextualizadas) não estão de acordo com os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita.

A compreensão de que a apropriação da língua pela criança é fruto de um longo e trabalhoso processo nos dá uma dimensão da alfabetização como um processo a ser vivenciado sem rupturas, segmentações e repetições. A apropriação da língua não é determinada pelo ensino formal da escrita porque mesmo antes de entrar para a escola as crianças constroem uma pré-história da linguagem e formulam hipóteses sobre este sistema.

Conforme Smolka (2000), a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas a relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, na constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, numa forma de interação com o outro e com seu contexto sócio-cultural pelo trabalho da escrita – para quem eu escrevo e por quê?

Alfabetizar-se significa apropriar-se de diferentes sistemas simbólicos que nos permitem atuar sobre a realidade e relacionar-se com os outros: a linguagem, o sistema numérico, a álgebra, os sistemas de leitura e escrita, entre outros, são exemplos de sistemas simbólicos. Estes sistemas não são componentes endógenos (genéticos/biológicos), são adquiridos através da ação deliberada do outro mais experiente (ação mediadora), constituindo-se em processos de ensino-aprendizagem ou nas palavras de Vygotsky (1999) “*o caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa*”.

O 1º ciclo é o período onde as crianças começam a lidar com pelo menos três sistemas simbólicos: desenho, letras e números. É o período no qual dá-se a aquisição de aprendizagens formais do ler, escrever e o início da construção dos processos do pensamento lógico-matemático.

Não se trata de reduzir o 1º ciclo a um estágio do desenvolvimento cognitivo, mas de compreendê-lo como um período no qual abre-se um novo

espaço social, que é complementar e ao mesmo tempo diferente do espaço familiar. Espaço onde a intersubjetividade e o processo de internalização de papéis e funções sociais vão constituir-se em aprendizagens.

A organização seriada e as metodologias tradicionais não abrem espaço para essa compreensão da aprendizagem da leitura-escrita como um processo. A superação dessas duas barreiras é fundamental na constituição do 1º ciclo como tempo-espaço para a alfabetização. As experiências inovadoras citadas anteriormente (*através de oficinas, salas ambiente, aulas geminadas, desenvolvimento de aulas fora do espaço da escola, projetos para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, reorganização das etapas do calendário, deixar em aberto a avaliação dos alunos em processo de alfabetização para ser concluída no ano seguinte*) mostram tentativas de rupturas destas barreiras provocando uma mudança radical no fazer cotidiano do professor e no seu papel.

Para Ferreiro (1985) a compreensão do processo da alfabetização, como um objeto conceitual e um sistema de representação da linguagem, passa pela compreensão de três elementos: as concepções dos alunos sobre este objeto; as concepções dos professores sobre esse mesmo objeto; as características do sistema alfabético em seu contexto sócio-cultural. Essas categorias de compreensão foram consideradas na análise dos dados recolhidos durante a investigação.

De acordo com Macedo (2001), os recentes estudos sobre os processos de apropriação da leitura-escrita no contexto da sala de aula apontam novas orientações para o processo de ensino, ao evidenciar que o professor exerce um papel determinante, não sendo apenas um mero facilitador ou um orientador, mas um mediador da prática pedagógica.

Em seus depoimentos Raquel, Ana e Sueli dão pistas destas mudanças. Relatos de suas trajetórias como alfabetizadoras e as práticas observadas em sala de aula nos revelam como estas professoras concebem a alfabetização e o 1º ciclo como tempo-espço de alfabetizar-se.

Raquel concebe a alfabetização como um processo em que, na sua fase inicial, os alunos aprendem como funciona o nosso sistema alfabético para, posteriormente, fazerem uso deste sistema em um contexto sócio-cultural. Ela trabalha com os mesmos alunos há dois anos, fator que contribuiu para a construção de sua noção de alfabetização como processo, que acontece dentro do 1º ciclo. A fala de Raquel expressa essa concepção processual de alfabetização:

“Eu nunca trabalhei com esse tipo de aluno, sempre trabalhei com a fase inicial de alfabetização; nunca trabalhei com alunos que me exigissem a questão de ortografia, produção de texto, nunca tive essa oportunidade. Ensinava os meninos a ler e a escrever, mas não tinha oportunidade de vê-los fazendo uso disso não, porque fiquei ali estagnada na 1ª série e esse ano é que tive oportunidade de avançar com os alunos e vi isso que é outra proposta do ciclo. A oportunidade da professora estar avançando junto com os alunos e isso para mim foi muito rico, sabia onde os alunos tinham que serem trabalhados, já comecei o ano trabalhando aquilo que deveria ser trabalhado; então a turma assim avançou espantosamente; você está tendo oportunidade de ver que os alunos produzem, perguntam, questionam e são coisas que não vemos em outras turmas que são partidas em séries (...) acredito que a grande mudança no primeiro ciclo é o prolongamento da alfabetização para três anos (...) Isso tira um pouco do peso das costas do professor, porque você tem um tempo maior e não se preocupa em que vencer o ano fazendo todos os alunos ler e escrever, você não tem isso e acho que essa é a grande angústia de quem trabalha com alfabetização”.

Raquel, em seu relato, reconhece a ruptura ocorrida na organização dos tempos escolares, ao se instituírem os ciclos de formação humana, ou seja, a ruptura com a organização seriada, com a estrutura hierarquizada do conhecimento e sua organização em períodos de tempo rígidos (bimestres, semestres, anos).

Acompanhando as aulas de Raquel, durante o processo de investigação, pude observar o uso efetivo da leitura e da escrita pelos alunos. As atividades desenvolvidas na sua turma envolviam o uso de diversos portadores de texto (livros histórias infantis, folhetos de propaganda, músicas, bilhetes, cartas, poesias, entre outros), em diferentes situações: leitura, escrita, interpretação e representação da linguagem oral e escrita.

A ampliação do sentido de alfabetização, revelada pelas atividades desenvolvidas pela professora, nos remete a Soares (1998) para quem “*a pessoa alfabetizada é aquela que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita*”. (p.19)

A seguir, transcrevo um episódio de ensino-aprendizagem, ocorrido em sala de aula, para ilustrar e explicitar melhor esta concepção processual de ensino expressa por Raquel. Trata-se de parte de uma aula do dia 31/10/2000 em que os alunos de Raquel lêem e recontam uma história infantil¹². Este episódio aconteceu depois de uma aula de biblioteca, onde os alunos escolheram diferentes livros de literatura infantil para levar para casa.

1. Adria.: A coruja falou ao pato para ele falar como o galo.
2. Prof^a.: Pode parar Adria...
3. Juliane: Mais a coruja veio com uma novidade, não podia dançar o gato com a gata, o pato com a pata, o galo com a galinha, o rato com a rata, o cabrito com a cabra, que confusão! Dança o galo com a gata, o gato com a galinha, o pato com a cabra, o sapo com a pata.
4. Prof^a.: Pode parar. Eu vou ler: O BAILE – A coruja ia dar um baile. E falou ao galo para ele falar ao pato. O pato falou ao rato, o rato falou ao galo. Todos foram ao baile. Cada um levou seu par. Mas a coruja veio com uma novidade que não podia dançar o gato com a gata, o pato com a pata, o galo com a galinha, o rato com a sapa. Vem o Elias! Quem vai ser o Galo? Vai, menino!
5. Al.: Vai lá Tales.
6. Prof^a.: Quem vai ser gente? Eu vou chamar.
7. Al.: Vai lá Tales.
8. Prof^a.: Agora eu quero o gato e a gata. Quem vai ser a coruja? Vem a Luiza. A coruja é a Luiza, eu já falei. Vem o sapo e a sapa. Quem vai ser o sapo? Cadê o sapo? Vem Pedro. O Pedro vai ser o sapo. Então a estória nos conta o seguinte . Que a dona coruja vai chegar e contar pra alguém. Pra quem que a coruja contou que ia ter o baile?

¹² Trata-se do livro, *O baile*, de FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. São Paulo: Ática, 1998.

9. Als: CONTOU PRO GALO...
10. Profª.: Quem que é o galo? É o Tales. Vem cá Tales. A coruja vai contar para o Tales, que vai um baile na casa dela. Vai avisa e conta tudo.
11. Tales: Eu vim te avisar que vai ter um baile na minha casa
12. Als.: Convida todo mundo.
13. Profª.: Muito bem agora você tem que avisar todos. Vai Tales, você mesmo!
14. Al.: Ele tem que avisar pro pato.
15. Profª.: Aí o rato falou pro gato.
16. Al.: O gato é ele aqui ó.
17. Profª.: Isso o gato não falou com mais ninguém. Chegou na festa, o que aconteceu dona coruja? Conta a novidade para eles. Ninguém pode dançar com o par tem que trocar de par. Fala ai dona coruja...
18. Luiza: Ninguém pode dançar com o par.
19. Profª.: Cada um vai ter que dançar com outro par. O galo dança com a gata. Cadê o galo? Vem cá, galo. A gata é quem? Galo, dança com a gata, o rato com a sapa. Cadê a gata. Mas o rato ficou com a sapa? O gato com a pata, cadê o gato?
20. Al.: Então eu sou a pata.
21. Profª.: O sapo com a rata. Rata, cadê? Mas ficou o galo com a galinha; Cadê a galinha? Aí vão dançar de novo.
- [...]
22. Chega agora, vamos sentar!(a professora distribui uma folha mimeografada e explica para os alunos) - Complete as frases: Quem contou para quem? A coruja foi ao baile falou que vai para o... Gabriela! Kelly! Eu mandei completar, quem falou para quem? Então a coruja falou do baile para quem o que? Ela falou para o GALO.
23. Al.: Professora, como que eu vou fazer isso?
24. Prof.: é só olhar aqui no texto. Seguir a ordem de cada um, quem é que falou de cada um, aí é só você completar aí, ok? Pode escrever aí. O gato era bem bacana e gostava de namorar, mais escolheu uma que não deixava beijar. Você vai lá no desenho. Quem é o par do gato aí no desenho?
25. Al.: A gata.
26. Prof.: Pode escrever. Lembra da estória “O BAILE”; complete: Preste atenção, O galo - a galinha. Você vai formar o casal.
- [...]
27. Al.: Cão – cadela, leão – leoa

Neste episódio a professora já havia iniciado a aula, apresentando os objetivos e as atividades que seriam realizadas após a visita a biblioteca. Ela, inicialmente, solicitou aos alunos que lessem a história, e cada aluno lia em voz alta um trecho da história. Essa leitura foi interrompida pela professora (turno 4) e a partir desse momento ela começa a organizar com os alunos uma atividade onde cada aluno interpreta um personagem (turnos 4-21) numa negociação de funções para cada um deles. O texto produz uma certa confusão para os alunos (turno 19) e a professora tenta organizá-los, propiciando que os mesmos vivenciem o texto, ou seja, a “participação na

interlocução que instituem consigo, depende da perspectiva negociada, a necessidade de ‘encarnar o caráter narrativo’, de observá-lo do lugar de outro(s) personagem (ns), de observá-lo do lugar de narrador, autor”, como sugere Bakhtin (1999).

O mesmo não acontece com a atividade escrita, onde não ocorre nenhuma negociação de significado (turno 23). Nesse momento a professora exige dos alunos passar do vivido/representado para o prático/abstrato, marcando seu lugar de quem ensina, ou melhor, de quem dirige a atividade. No momento da realização da atividade escrita se evidencia uma assimetria nas relações professor/aluno, através do uso de *“regras criteriosas, instrucionais discursivas: como resolver este ou aquele problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala”*. (Bernstein, 1996:98). Através desta relação assimétrica, a professora tenta, então, sistematizar o aprendido e retoma o texto (turno 25), explorando a noção de gênero dos substantivos presentes no texto.

No episódio apresentado o ouvir, o contar e o representar uma história compreende mais que a reprodução de um texto. Trata-se de um processo de interação entre professora e alunos numa *“negociação cooperativa de significados verbais e não verbais”* (Kato, 1998). Representar, ouvir, narrar, contar histórias faz parte do processo de aquisição de conhecimentos sobre a escrita que não se limita apenas à codificação/decodificação de sinais gráficos. Ao representar uma história, estes alunos vão internalizando conhecimentos mais amplos sobre o sistema de escrita, como a noção de gênero textual (literatura infantil – novela – teatro), estrutura de um texto, recursos lingüísticos (imagens – sons), entre outros.

De acordo com Cagliari (1999), neste tipo de ensino onde a aquisição da linguagem (oral e escrita) é compreendida como um processo, o professor é colocado em xeque a todo o momento, pois sua competência é avaliada o tempo todo pelos alunos. Raquel demonstra esta preocupação ao relatar que:

“Permanecer com os mesmos alunos me deu muito trabalho, tive que pesquisar muito, porque os alunos vão se tornando cada vez mais conscientes do uso da linguagem oral e escrita e esse tipo de criança não engole qualquer coisa. Então você tem que planejar, tem que avaliar, tem que organizar seu trabalho o tempo inteiro porque senão você fica ali no feijão com arroz e fica tudo por isso mesmo”.

Contrastando com Raquel os depoimentos e a prática de Ana vão nos revelar uma concepção diferente de alfabetização. Apesar de estar consciente das mudanças ocorridas em relação à alfabetização, ela explica a complexidade desta compreensão para a prática docente, e de que se trata de um processo difícil para ela:

“Acho que aconteceram mudanças. Repensaram bastante essas questões da alfabetização. Eu estava lendo um texto, esses dias agora, da Magda Soares e ela discute muito essa questão do professor na alfabetização principalmente (...) Eu tento... eu gostaria de ser uma professora igual a que Magda Soares descreve no texto, aquela professora que dá o texto, trabalha, vê os erros, analisa e propõe atividades, sabe (...) Eu não consigo... você pode olhar as atividades dos meus alunos as únicas frases eles conseguem fazer são: a boneca é bonita; a vovó é bonita; o papai é bonito, entendeu. Os textos dos meninos não são textos são frases... eu queria conseguir que eles não fizessem esse tipo de atividade, eu queria que eles tentassem escrever do jeito que eles quisessem, mesmo que eles não saibam as palavras e que errem...”.

Cagliari (1999) se refere às práticas desenvolvidas por Ana, como “método voltado para o ensino”. De acordo com ele o professor considera que a melhor forma de ensinar alguém é desmontando e remontando, ou montando coisas novas a partir de pedaços. Para Ana, a alfabetização é um ato mecânico de montar e desmontar palavras, mesmo que ela procure ‘contextualizar’ as palavras, retirando-as de um pequeno texto, conforme seu relato a seguir:

“Você tem que trabalhar a partir do texto, você não deve trabalhar as palavrinhas soltas, você deve pegar as palavrinhas do texto, você trabalha o xa – xe – xi – xo – xu, mas deve pegar um texto para contextualizar”.

Acompanhando as aulas de Ana, pude observar que o jogo monta-desmonta-remonta palavras e frases eram uma constante de seu trabalho com os alunos. Para ela a repetição era fundamental para alcançar o objetivo de codificar/decodificar letras, palavras e frases, sem se preocupar em atribuir sentido ou significado ao ato de ler e escrever.

Ela justifica a repetição pela incompetência de alguns alunos. Em relação à repetição, Cagliari (1999) nos esclarece que alguns alunos são exímios repetidores de lições, mas quando lhes é proposto algo diferente eles não fazem. Estes alunos ainda não descobriram como o sistema de escrita funciona. A fala de Ana a seguir reflete a forma como ela planeja as atividades que vão ser utilizadas em sala de aula:

“Eu olho vários livros para fazer, tento buscar algumas atividades diferentes, algumas coisa interessantes, alguma atividade que alguém recomendou porque é boa para trabalhar com a leitura. Eu pesquiso esse tipo de material para trazer as atividades, se bem que eu acho a 1ª série muito repetitiva, parece que você não sai, você fica o ano todo no mesmo lugar (...) é quase a mesma coisa todos os dias, isso que cansa na 1ª série, hoje você está trabalhando com um texto, amanhã você está com outro e você não pode ir muito além, não... porque eles não dão conta...”.

De sua fala pode-se depreender uma concepção de alfabetização diferente da expressa por Raquel. Para Ana, o tempo-espaco para alfabetizar continua rígido. É apenas o tempo do 2º ano de escolarização. Ela se refere a 1ª série, mesmo atuando em uma estrutura de ciclos, parecendo desconsiderar assim os pressupostos básicos da organização por ciclos de formação humana, descritos por Rodrigues (s/d):

“A educação é um processo formativo e não um processo informativo; o saber organizado é parte do processo formativo e não o fim da educação. O tempo escolar é o tempo de formação do aluno e não o tempo fragmentado em série ou mesmo identificado com idades. Os alunos devem ser considerados em suas diferenças. Trabalha-se mais com a vontade do aluno do que com a obrigação. Permite desenvolver um processo educativo

construtivo e estruturante e não simplesmente receptivo estruturado e repetitivo”. (p.11)

Ler e escrever são habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidas ao longo dos ciclos do ensino fundamental e não necessariamente em um determinado estágio, idade ou ano do ciclo de formação. O desconhecimento da concepção de ciclo de formação humana e de suas implicações para a prática docente faz com que Ana deixe de lado outros saberes e habilidades que são fundamentais para a formação humana e também para o processo de alfabetização. Como fica evidenciado em seu relato:

“Eu sei as metas que eu tenho que dar contar no 1º ciclo, se bem que a gente olha mais para a professora que está na frente, o que você acha que o aluno tem que chegar sabendo? Então a gente vai muito no que a outra que está na frente está querendo, eu sei muito bem o que o menino para chegar a 2ª série tem que saber... produzir um texto super simples, ler, escrever, saber os fatos até 18, se bem que matemática... não conheço professora que trabalhe ciências, história e geografia... eu trabalhei muito no começo do semestre a questão da identidade com eles, a questão do nome, a questão do corpo, dos sentidos... mas você não aprofunda... esse ano eu falei que iria trabalhar nem que seja rapidamente os animais, trabalhar as plantas, mas você acaba achando irrelevante, você acha que isso não é importante, porque você não vai dar um texto de ciências para o menino, só se você for dar um desenho, recorte e colagem... porque eles não dão conta, alguns dão... mas muitos não dão conta de acompanhar... então você acaba deixando esses conteúdos de lado e acaba priorizando a alfabetização e muito pouco a matemática...”

Dos diferentes episódios registrados na sala de Ana, selecionei extratos de uma aula onde as concepções de Ana sobre a alfabetização ficam mais evidentes. Este episódio, ocorrido em 22/10/2000, registra um exercício de leitura de palavras, retirado de uma atividade de para-casa, escrita no quadro pela professora:

1. Prof^a.: A gente vai treinar as palavrinhas que vocês já conhecem e as palavrinhas que ficaram de para-casa, tá? (A professora começa a escrever as palavras no quadro) Vamos lá! David presta atenção! Essas palavrinhas são com que letra? Todas elas têm uma letra, qual que é, olha...

2. David: “Xis...”
3. Profª.: Vamos lá, gente! L i...
4. Als.: LI- XO... LI-XO... PEI-XI-NHO...
5. Als.: PEI-XI-NHO...PEI-XI... (A professora pára mais uma vez para chamar atenção.)
6. Profª.: Quem conversar vai ler as palavrinhas sozinho, tá bom?
7. Als.: A-BA-CA-XI A-BA-CA-XI XÍ-CA-RA...
8. Profª.: XÍCARA!
9. Als.: XU-XA... ROXO... RO-XA... RI-XA... ROU-XI-NOL... ROU-XI-NOL...
10. Profª.: Que que é rouxinol? É um pássaro, tá gente? Rouxinol é um pássaro... Tá? Vamos ver...
11. Als.: ROU-XI-NOL...
12. Profª.: Quantas vezes a gente abre a boca pra falar rouxinol?
13. Als.: Três...
14. Profª.: Três vezes... Então tem três sílabas. Quem que sabe me dizer onde está a primeira sílaba de rouxinol? (Um aluno vai ao quadro e aponta para uma sílaba da palavra.) Até onde que vai? (O aluno coloca o dedo depois da letra “xis”.) Não! Ó, ROUxinol! (Outro aluno vai ao quadro e aponta para o final da palavra.) Começa aqui (apontando para o início da palavra) e termina aqui (apontando para o final)? (Uma aluna no fundo da sala diz que sabe. Outro aluno vai ao quadro e aponta corretamente para a primeira sílaba de rouxinol.) Isso! E a gente fala ROU-XI-NOL... Por isso que quando vocês estão escrevendo, chega lá assim, ó. Vocês estão escrevendo essa palavra... Por exemplo, tem gente que faz assim, ó (e a professora escreve no quadro: “ro - uxinol”.)
15. Profª.: Não pode não, sabia?
16. Al.: Por quê?
17. Profª.: Porque o O não pode vir separado do U... Então o U tem que dar um jeito dele ficar junto com o O. O O com o U, “OU”. Se não dá pra colocar o U, então tira tudo e passa para outra linha, tá? (????) É igual setembro. Todo mundo que está escrevendo setembro escreve setembro assim, ó. Muitas pessoas, ó sete..., Aí não deu pra por o M, põe ele sozinho. Não pode! Porque é se-tem. O –tem, o M fica junto com qual letra?
18. Als. E...
19. Profª.: Com o E, tá? Então vamos ler as palavrinhas, vamos lá!
20. Als.: LI-XO...PEI-XI-NHO...A-BA-CA-XI... XÍ-CA-RA... XÍ-CA-RA...XU-XA... RO-XA...
21. Profª.: RO-XO!
22. Als.: RO-XA... RI-XA... ROU-XI-NOL...
23. Profª.: ROUxinol, tá? Lê essa palavrinha aqui, fazendo favor, R...
24. Al.: Lixo...
25. Profª.: O...
26. Al.: Peixinho...
27. Profª.: Vivian!
28. Vivian: Abacaxi...
29. Profª.: Vamos ler todo mundo junto agora...
30. Als.: LI-XO... PEI-XI-NHO... A-BA-CA-XI... XÍ-CA-RA... XÍ-CA-RA... XU-XA... RO-XA...
31. Profª.: RO-XO...
32. Als.: RO-XA... RI-XA... ROU-XI-NOL...
33. Profª.: Muito bem! Vocês vão copiar essas palavrinhas... (Os alunos começam a conversar e a se movimentar para mostrarem os cadernos à professora.)

34. Prof^a.: Quem acabou levanta o dedo...

Neste episódio a professora é quem dirige a aprendizagem. No turno de abertura (turno 1), ela já explica o seu objetivo *'treinar palavrinhas'* e o faz retomando atividades do dia anterior. Nos turnos seguintes (3-11) os alunos repetem as palavras lidas pela professora de forma escandida (sílabas por sílaba). Esta leitura é interrompida duas vezes, ora para chamar a atenção de alguns alunos, ameaçando-os *"... quem conversar vai ler as palavrinhas sozinho (...)"* (turno 6), ora para tentar dar significado a uma palavra não familiar (turno 10). A palavra rouxinol apresenta sílabas que não são canônicas (estrutura consoante+vogal), como as outras palavras, então ela se vê obrigada a mudar o curso da aula, improvisando uma explicação de divisão silábica de sílabas não canônicas (turnos 13-18). Nos turnos seguintes, ela retoma a *'leitura das palavrinhas'* (turnos 19-33) e, como se fosse um coral, os alunos repetem em voz alta as palavras. Ao final a professora pede que os alunos copiem as palavras (turno 33), pois, no *'método de cartilhas'* ¹³, é através da cópia que se dá o processo de fixação de aprendizagem.

O método de cartilhas utilizado por Ana não deixa espaço para flexibilizações no planejamento. Assim ela vive o dilema de *"enfrentar a inevitável tensão entre o planejamento e o processo dos alunos"* (Mercer, 1997). Para ela, o planejamento se torna algo inflexível, pois ela não pode correr o risco de se deparar com situações em que *'os alunos não dão conta'*. Esse método não leva em consideração o processo de aprendizagem dos alunos, não se adaptando às necessidades de cada um, pois, todos devem seguir um mesmo processo.

Analiso, em seguida, as concepções de alfabetização e ciclos de formação humana presentes na prática e no discurso da professora Sueli.

¹³ Expressão utilizada por Cagliari (1999), para designar os processos de alfabetização que utilizam a fragmentação de palavras em sílabas, seja com o livro didático ou não.

Sueli entende a alfabetização como um processo em que os alunos podem necessitar de um tempo maior ou menor para se alfabetizar, considerando que os mesmos chegam à escola com experiências e conhecimentos prévios, que devem ser retomados, sistematizados, organizados, reformulados, ampliados, numa constante negociação de significados. Ela entende que os ciclos de formação humana favorecem o desenvolvimento desse processo, como se pode constatar no relato a seguir:

“Com o ciclo você percebe o avanço deste aluno, ele não é alguém que não sabe nada... ele até pode chegar ao final do ano sem aprender a ler naquele tempo, mas ele vai chegar lá, sem dúvida se tiver um tempo maior. Com o ciclo você aprende a valorizar o que o aluno sabe, porque deve ser horrível você dizer a uma criança que ela não sabe nada e sabemos que existe isto quando existe a seriação, porque quando o professor recebe a turma no ano seguinte ele quer encontrar todos lendo, todos escrevendo, sem erro nenhum... e sabemos que na alfabetização isso não acontece, pois nem sempre você vai chegar ao fim do ano com todos os alunos lendo... eu pretendo chegar...”

Em seu relato a seguir, Sueli vai deixar pistas para compreender a alfabetização como processual, negociada com os alunos e cheia de significados:

“Quem disse que o menino não tem que aprender tudo de uma vez... no começo do ano tive que observar como faria para trazer o alfabeto para a sala, como é que começaria este trabalho, se dava toda a família silábica, essas coisas... depois de observar, pensei, não vou fazer isso, porque isso não faz sentido para eles... para alfabetizar temos que sair de cartilhas cheias de sílabas e pegar coisas vivas... e quem disse que eles não produzem textos... tanto produzem que estão escrevendo um livro”.

Os cartazes, o ambiente da sala de aula, os temas, os assuntos a serem tratados, os materiais de ensino, todos são selecionados como se fossem um convite à leitura, à imaginação, à expressão escrita. Isso, para ela, caracteriza um ambiente alfabetizador:

“Acho que é tudo; acho que começa do ambiente em que o aluno está sendo alfabetizado. A alfabetização precisa mesmo de muita coisa pregada na parede, tudo que você faz é muito importante; é importante você fazer um cartaz, uma escrita e deixar a vista e todo dia retornar a aquilo ali e mostrar “ô tá pregado ali”, qualquer dúvida você mostra e diz olha ali, está pregado ali, está escrito ali não sei onde, para os alunos já começarem a se acostumar com o ambiente onde eles estão. O significado que dá às atividades também é importante... esse ano estamos trabalhando como o ‘projeto brinquedos e brincadeiras’ e vejo como é próximo deles... essas coisas são importantes...”

Em seu relato Sueli expressa, de maneira bem clara, o seu papel enquanto mediadora no processo de aprendizagem. Ela é alguém que observa, provoca, informa, instiga, cria novas possibilidades:

“Muitas vezes eu passo uma atividade e falo com eles -” Vamos ler!” “Que letra é essa?”, e na hora que eles estão respondendo eu estou olhando para a boquinha de cada um para identificar aquele aluno que está com dificuldades...”

É possível perceber que Sueli é uma professora que valoriza cada oportunidade de intervenção em detrimento de se prender a livros didáticos e outros materiais que, segundo ela, ficam na mesmice:

“Acho arriscado dizer que me encaixo em tal teoria porque tenho que ver algumas coisas antes de estar me posicionando... o que posso te dizer é que tenho tentado fugir ao máximo do tradicionalismo, da mesmice e quando digo mesmice é realmente fazer com que as atividades tenham a cara da minha turma, fazer com que as atividades sejam o que a minha turma está precisando naquele momento...”

Transcrevo, a seguir, um episódio de ensino do projeto ‘brinquedos e brincadeiras’, desenvolvido em 05/08/2000, em que os alunos de Sueli estão produzindo uma página do livro da turma.

1. Prof.: A letra B, de BONECA, que é a segunda letra do nosso livrinho. Mas eu vou ler aqui a letra B do Bichionário que a gente já conhece
2. Al.: Ah, do Bichionário.
3. Prof.: (ela vai para o canto da sala e mostra um cartaz na parede) Os alunos que não vieram na 6º feira foi a grande maioria da turma eu preguei aqui o

- Brinquedonário ao lado do Bichionário alguns já tem até... Camila, Dayane, Julio faz favor de prestar atenção aqui! Alguns já coloquei desenho. A letra O eu não coloquei brinquedo nenhum e nem com a letra X, nós vamos ter que pensar em alguns brinquedos depois juntinhos com essas duas letras.
4. Camila.: Xuxa boneca.
 5. Prof.: Xuxa boneca? Pode ser, né?
 6. Al.: Pode ser a Barbie?
 7. Prof.: Barbie com X? A Xuxa é com X, boneca é com B, como é que fica?
 8. Então eu pus todos os brinquedos daquele nosso jogo, falta o da letra O, e a letra X. Depois nós vamos fazer o B de boneca, e vou ler para vocês o B, do BICHIONÁRIO. Vamos esperar M. Nós lermos o livro todo, aí já lemos o livro a partir da letra A de aranha e agora vou ler de novo o B, né Dayane?
 9. Ta difícil, tá difícil... Se começar assim vou ter que chamar sua mãe aqui.
 10. Al.: O B de Bem-te-vi.
 11. Prof.: B de que? De Bem-te-vi NÉ? Vamos ver como é o B de Bem-te-vi. (A professora lê a história) Eu bem que me escondi, mas o bichinho mal me viu foi logo cantando forte: Bem-te-vi, Bem-te-vi. Aqui é o 2ª versinho, né? (aponta para o livro) E aí nos temos que começar a pensar como é que a gente vai fazer o nosso com a letra B. Outra coisa hein! Hoje eu vou escolher dois alunos. Um já para fazer a letra A que já está pronto e um aluno para escrever, tentar fazer o que montar hoje com a letra B, tá? Porque eu já falei que a letrinha e o desenho também vai ser de vocês tá? Então, olha a responsabilidade, hein na hora de escrever. Foi igual aquele livrinho que eu mostrei que eu não contei a história ainda que aquele dia não deu tempo, né. Mas eu guardei o livrinho ali... Mas hoje a gente tem que ter tempo de poder contar, Aquele da coleguinha que escreveu a menina dos óculos, tá vendo? Mas a gente vai ler mais tarde. B de que mesmo?
 12. Als.: Boneca (alguns alunos sussurram bem-te-vi)
 13. É B de bem-te-vi o nosso livro? O nosso é...
 14. Als.: Boneca
 15. Prof.: Ah, tá... Eu pensei que fosse de bem-te-vi, uai. Nós estamos fazendo de Bichionário ou o Brinquedonário?
 16. Michael.: Brinquedonário.
 17. Prof.: É diferente né?
 18. Michael.: Eu nunca vi Bem-te-vi brinquedo.
 19. Prof.: Vou por o B BEM FORTE aqui (escreve no quadro a letra B) vou tornar a ler o versinho do Bem-te-vi, para a gente já ir pensando, vocês já sabem, mas vocês vão fazer sozinhos. É para turma toda ajudar igual o outro. Oh! Eu bem que me escondi, mas o bichinho mal me viu foi logo cantando forte: Bem-te-vi, Bem-te-vi. E o versinho da letra B com Bem-te-vi, só que o nosso não é com Bem-te-vi, é com BONECA. Aí agora a gente vai pensar o que é que a gente pode fazer, se tem verso a gente rima. Nós aprendemos a brincar de rima aqui na sala. Tanto que do avião deu certinho. Mariana, você só vai começar... Por que eu não vou poder colocar o seu verso todo por que este texto não é só seu Mariana, é da turma inteira.
 20. Mariana.: Eu vou falar todo, aí você vai escolher.
 21. Prof.: Eu não, eu não vou escolher, nós vamos dar uma modificada por que aí não dá certo, só a Mariana fazer, com a sala cheia desta, e só uma coleguinha falar?
 22. Mariana.: SOU UMA BONECA. GOSTO MUITO DE BRINCAR. COM OS MEUS AMIGOS, EU POSSO ATE AMAR.

23. Prof.: Ótimo! Ficou ótimo. Mas eu não vou por o verso da Mariana. Sabe por que gente? Por que o livro não é só dela, a página não é só dela. Não é? Então eu vou por o começo da Mariana. Pode?
24. Als.: Pode...
25. Prof.: Então vou pôr o começo, nós vamos modificar o final viu Mariana. Como é o começo Mariana?
- [...]
26. Prof.: Uma palavra que rima com boneca gente! Eles não vão falar não eles estão com preguiça de pensar hoje, ELES SABEM! A Mariana começou, o mais difícil é começar e ela começou, e por que vocês não querem terminar? Pensa numa coisa que rima com boneca aí, vão ver? (...) Então vou parar aí... Eu não vou continuar.
27. Brenda.: Ah professora, por que você fala sozinha.
28. Prof.: Eu vou acabar colocando o da Mariana, e no final eu vou colocar o nome dela nesta página. É uai! Aí vai ser ela mesma que vai escrever por que ela falou sozinha. Como é que é o resto Mariana? Hoje só a Mariana falou daí eu vou colocar o nome da Mariana e ela vai assinar esta página. Como foi ela que fez sozinha, a outra não porque todo mundo ajudou. Vamos por o da Mariana mesmo, uai, depois nós vamos ficar aqui meia hora, fala aí Mariana o resto.
29. Mariana.: **SOU UMA BONECA. GOSTO MUITO DE BRINCAR. COM OS MEUS AMIGOS, EU POSSO ATÉ AMAR.**
30. Prof.: Aí está o verso da Mariana. Ainda falta eu escolher quem vai escrever a 1ª página hein... Vão ver? Todo mundo repetindo comigo: Sou uma boneca.
31. Als.: Sou uma boneca.
32. Prof.: Gosto muito de brincar.
33. Als.: Gosto muito de brincar.
34. Prof.: Com os meus amigos.
35. Als.: Com os meus amigos.
36. Prof.: Eu posso até amar.
37. Als.: Eu posso até amar.
38. Prof.: Então esse é o versinho que a Mariana falou com a palavra boneca. Nós vamos tirar o caderninho de aula, fazer igualzinho da letra A copiar igualzinho está aqui. A letra B lá, pular linha escrever BONECA, pular uma linha começar a fazer o verso, e embaixo fazer o desenho da boneca. Só isso!
39. Al.: Pode colorir a boneca?
40. Prof.: Pode e deve colorir a boneca, né. Para ficar bonito.
41. Al.: Professora, é para fazer um traço aqui?
42. Prof.: Isso! Você vai fazer um traço aqui, pular uma linha, e começar. A letra B e não faz tudo junto .
43. Geraldo.: Professora, não trouxe meu lápis.
44. Prof.: Todo dia você vem sem lápis Geraldo. O que eu te falei da última vez? **FICA DIFÍCIL.** Agora espera um pouquinho. Olha gente, amanhã nós vamos continuar fazendo o hino tá! A margem no caderno Michael... A margem no caderno... Ô Geraldo este aqui eu vou te emprestar, a última vez que eu te emprestei o lápis você ficou com ele e não me devolveu. Este aqui eu quero no final do horário. Olha que você está sempre esquecendo. O meu sumiu que eu te emprestei, e aí? Não tem cuidado do material. Olha o capricho, olha a letra, cuidado para não sair da linha, pula não se esqueça, a letra B é sozinha.
- [...]

Pode se observar nesse episódio a importância atribuída pela professora à significação da aprendizagem no momento em que ela faz a transição entre a palavra-vivida e a palavra-escrita, pois, de acordo com Kato (1998): *“Britton (1982) já afirmava ser a leitura de histórias pela criança, assim como a leitura oral feita para ela por alguém uma das mais efetivas vias de internalização da linguagem escrita nas séries iniciais”*.(p.40)

Assim, o cuidado na escolha dos materiais, dos exercícios, sua preocupação para que os alunos participem, vivenciando o material lido e expressando-se oralmente e por escrito revelam a preocupação de Sueli com o desenvolvimento da criatividade, conforme explica Bruner (1998):

“A educação torna-se parte do que chamei de ‘elaboração da cultura’ quando os materiais didáticos são escolhidos por se prestarem à transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convide à negociação e à especulação (...)”.(p. 133)

Para além de memorizar, copiar, repetir frases soltas, sílabas e palavrinhas sem sentido, as tarefas propostas por Sueli propiciam que os alunos,

“Dêem sentido ao que se propõem a realizar; saibam o que se deve fazer e por quê; tenham interesse em fazer; organizem o que se propõem a fazer num determinado projeto de trabalho; atribuam significado aos conteúdos da aprendizagem; lancem mão de sua bagagem experiencial; participem e se envolvam ativamente no processo pedagógico”.(Referencial Político Pedagógico. p. 39-40)

As análises construídas, até aqui, acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos pelo 1º Ciclo revelam que mudanças importantes estão acontecendo nas escolas municipais pesquisadas. Ao mesmo tempo,

evidenciam que a lógica seriada ainda permanece enraizada nas práticas e nos discursos das professoras. Com o intuito de entender mais profundamente essas práticas e o papel do professor como mediador é que analiso, no Capítulo 4, os elementos e mecanismos que constituem a prática educativa e que ajudam a configurar o papel do professor.

CAPÍTULO 4

O lugar da palavra na sala de aula

“Compreensão – a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor”. Vygotsky

“Por que meu aluno aprende?” A resposta óbvia para esta pergunta parece ser: “Porque eu ensino”. Mas se aprofundarmos nosso olhar sobre o ensino e seus elementos estruturantes, nossa visão pode ser outra.

Da imersão no contexto da sala de aula poderia elaborar uma lista do que constitui o processo de ensinar, mas, como Vygotsky, acredito que a dimensão do ensino não pode ser analisada sem a dimensão da aprendizagem. Também Freire (1996) nos diz que:

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um depende do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se

diluía na experiência realmente fundante de aprender”, (p. 25-26).

Assim ensinar-aprender não constitui uma relação direta onde os papéis estão definidos previamente, eu ensino – você aprende. Ensinar-aprender são movimentos em direção à apropriação de um objeto de conhecimento, resultante de uma interação entre professor e aluno, na qual ambos se constituem como sujeitos de um processo sócio-histórico em que o indivíduo se apropria de estruturas lingüísticas e cognitivas do grupo social ao qual pertence.

Esse processo de apropriação, para Vygotsky, não é algo adquirido de forma espontânea ou apenas através de associações entre estímulo-resposta. Para ele a aprendizagem seria a internalização de alguma atividade que aconteceu em um plano externo (interacional) que passaria a um plano interno (individual) em um movimento de ressignificação. Sendo assim, considero o aprender como o resultado de uma ação intencional onde um mediador se interpõe entre o sujeito cognoscente (aprendiz) e o objeto de conhecimento. Nas palavras do nosso interlocutor, *“aqui o sistema não é: pessoa-coisa, nem pessoa-pessoa. Mas: pessoa-coisa-pessoa.”* (Vygotsky, 1998a:117)

O foco principal dessa análise será os modos, as formas, as ações, as intervenções, os ritmos, as estratégias, as atitudes, os discursos, os modelos explicativos que a professora utiliza em sala de aula e que constituem sua prática educativa. Dentre estes mecanismos destaco a função mediadora da linguagem, partindo do pressuposto de que a interação professor-aluno-conhecimento ocorre através da palavra, pois o discurso do professor é o elemento primordial de sua ação pedagógica.

Em nossa sociedade urbana, industrial e letrada, os meios de assistência ou de ensino parecem ser essencialmente lingüísticos. Sendo assim, em nossa cultura, a linguagem é o que nos permite relacionar com os outros, compreender seus pensamentos, compartilhar significados e construir

conceitos. É a “ação comunicativa” que constitui o meio pelo qual ocorre a compreensão entre sujeitos.

Para Vygotsky (citado em Wertsch, 1998), o desenvolvimento cognitivo de crianças deve ser entendido como resultado de suas interações com outros membros da sociedade, através do uso das ferramentas intelectuais disponíveis na sociedade, mediadoras dessa atividade intelectual. Dentre estas ferramentas destaco a linguagem e seus produtos (alfabetização, literatura, ciência, tecnologia) que constituem o objeto a ser apropriado nas salas de aula.

Sob esta ótica proponho analisar a linguagem e sua relação com o processo de mediação pedagógica tendo como premissa básica que a linguagem é a condição básica da interação e internalização de processos inter e intrapessoais. Como afirma Vygotsky (1998b):

“Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito, e, posteriormente, torna-se seu símbolo”.(p.48)

Neste capítulo, descrevo os momentos de interação professor-aluno-conhecimento nos quais as professoras utilizam a linguagem para concretizar seus objetivos profissionais ou “guiar o conhecimento” (Mercer, 1997), fazer a “mediação pela palavra” (Smolka, 1991), oferecer “ajuda ajustada/andaime” (Bruner, 1998).

4.1 Palavra em sala de aula: palavra da professora?

“A fala do professor é importante, saber expor uma coisa é muito importante, o ouvir, deixar que o aluno fale é muito importante. Porque a partir do momento que você está escutando esse aluno, você está descobrindo o que ele está pensando...” (Sueli).

“Muitas vezes eu passo uma atividade e falo com eles “vamos ler!”, “que letra é essa?” e na hora que eles estão respondendo eu estou olhando para a boquinha de cada um para identificar aquele aluno que está com dificuldades” (Sueli)

“Se eu desenvolvesse só a parte oral, se eu falasse, falasse, falasse não atingiria meu aluno. E, se ao contrário, também eu enchesse esses meninos de atividades mimeografadas, escrita, escrita, escrita, acredito que também não atingiria...” (Sueli).

“Uma coisa puxa a outra, às vezes, você dá um tiro no escuro e acaba acertando coisas que você não queria acertar; às vezes acaba dando certo... teve uma vez que pedi aos alunos para trazer aquilo que eles mais gostavam de brincar. O menino chegou com um gato dentro da sala, era o gato o único brinquedo que ele tinha, na hora fiquei verde, não sabia nem o que fazer, mas o que aconteceu, todo mundo brincou com o gato, arranjaram leite para o gato, arrumaram aquela confusão com o gato e o que aconteceu... começamos a estudar os animais, que estava previsto no conteúdo. O básico é a sensibilidade para perceber e conseguir juntar o que ele sabe, o que ele deseja saber, com o que ele precisa saber. Muitas vezes o aluno nem pensava estudar os animais, mas acaba acontecendo um evento que provoca um desvio e ele começa a se interessar e para ele, ele está estudando aquilo que ele queria saber... trabalhar com projetos requer essa sensibilidade, uma atenção muito grande do professor, você não vai impor um conteúdo, mas vai descobrir, a partir do que ele quer, rotas, caminhos...você tem que tomar cuidado para não colocar para o aluno que o certo é aqui, o certo é o conteúdo da escola e o que ele sabe é errado, desprezar o que ele sabe... é o que todo mundo bate e muitas vezes acaba fazendo... Tem dias que estou cheia de coisas para fazer na minha mesa e o aluno vem me dizer alguma coisa, tenho que parar e prestar atenção, para mim pode até ser uma besteira, mas para ele é importante...O aluno tem que ser colocado como sujeito, ele é importante...” (Raquel).

“Hoje em dia já não penso que professor tem que saber tudo, ser uma enciclopédia ambulante, acho que professor acima de tudo é companheiro, companheiro de dificuldade, companheiro de descobertas, companheiro de todas as coisas... ele não é só um guia, ele é um companheiro que vai te mostrar as coisas e fazer você enxergá-las com um olhar diferente, ele vai deixar o aluno dar

opiniões, discutir com os colegas porque algumas vezes um aluno ajuda mais do que o professor”.(Raquel)

As professoras Raquel e Sueli, durante as entrevistas, demonstraram ter consciência da importância da linguagem em sala de aula e de como, através dela, é possível compartilhar experiências, significados e produzir conhecimentos. Elas parecem estar atentas para a direção da curiosidade das crianças e dos significados que elas estão internalizando e procuram fazer feedback das intervenções orais dos alunos, produzindo assim novas bases para “o que ensinar e como ensinar”. Segundo Cunha (1990:147), *“parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação”*.

Os relatos das professoras Raquel e Sueli apontam que elas estão tentando superar um modelo de ensino que considera o aluno como um recipiente a ser preenchido com conteúdos pelo professor e tentam assumir uma proposta dialógica na qual os alunos são sujeitos ativos, capazes de contribuir com suas intervenções na construção de um conhecimento compartilhado. Isso, no entanto, não significa encerrar o aluno ao contexto social ou à realidade a que pertence, mas significa abrir possibilidades de diálogo entre o conhecimento social e historicamente construído e os conhecimentos vivenciados pelos alunos. Essa linguagem, de acordo como Bruner (1998:56), *“é a linguagem da criação da cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento”*.

Dialogar com os alunos e com suas experiências faz com que as professoras Raquel e Sueli busquem novas estratégias metodológicas de sistematização do conhecimento, como nos revela a fala de Raquel: *“O básico é a sensibilidade para perceber e conseguir juntar o que ele sabe, o que ele deseja saber, com o que ele precisa saber”*.

Em contrapartida, os relatos da professora Ana, vão indicar o tradicionalismo, o discurso ideológico do fracasso escolar e o preconceito em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Fernandez (1991), os professores têm um modelo inconsciente de aluno ideal. Para eles o aluno ideal é aquele aluno que aprende, que está sempre limpo, bem educado, alimentado, trabalhador, que tem bons modos, é agradável, entre outras qualidades. É possível observar pela fala e pelas ações da professora Ana que, de forma, (in) consciente, ela pretende que os alunos tenham o perfil do aluno ideal e isso dificulta sua relação com aquele aluno que apresenta carências afetivas, sociais, cognitivas e culturais. É mais fácil para Ana, isolar os alunos em um grupo no centro da sala, do que criar estratégias de aprendizagem, como se pode constatar em trechos de sua entrevista:

“A minha questão é com o aluno, acho que eu respeito mais o aluno hoje em dia... (Ai! Eu fico nervosa com isso)... mas respeito eles... às vezes eles me falam uma coisa que eu não concordo, mas não sou... tento não ser taxativa e falar não é assim... eu respeito mais a questão da vivência deles, tento não ficar corrigindo muito a fala deles, porque a gente também fala errado, não fala da forma adequada sempre, mas quando eles falam alguma coisa a gente tem que compreender, respeitar a fala de cada pessoa, o jeito de viver... é o respeito mesmo...” (Ana)

“Acho que eu sou muito exigente nas coisas... quero que as coisas sejam assim! Por exemplo, na questão da organização, quero que os meninos sejam muito organizados e, às vezes, eles não dão conta... não dão conta de fazer a atividade e eu fico chateada, acho que sou muito tradicional ainda ao querer que na minha sala esteja todo mundo comportado... isso é muito da minha infância, quando eu estava na escola porque quando eu estudava era um atrás do outro e ninguém piscava, entendeu... eu tive uma professora na 4ª série, me lembro dela, ela fez o enxoval dela todinho na sala, ela dava atividade e ficava crocheando... crocheando... crocheando e ninguém ficavam fazendo zum... zum... zum... hoje em dia a gente não consegue ter uma disciplina igual a que se tinha antigamente.”

“Geralmente eu dou teste, mas a observação é fundamental, você vê a criança que está crescendo, é nítido, aquela questão da criança buscar... você vê aquele grupinho que eu tenho ali (se referindo ao grupo de alunos que ficam em reunidos, no centro da

sala, separados dos outros por apresentarem dificuldades de aprendizagem), eles ficam sentados, eles não levantam para perguntar nada, eles não dão conta de fazer a atividade, mas também eles não dão conta de levantar para perguntar nada, alguns são até apáticos ... e os alunos que estão aprendendo você vê; eles vão lá, perguntam como é que é isso? ... como é que é aquilo?... isso aí já demonstra como a criança está desenvolvendo...” (Ana)

Passo em seguida a analisar fragmentos de episódios de ensino das professoras Sueli, Ana e Raquel, focalizando como estas professoras, a partir de suas experiências, práticas e percursos escolares, estão superando uma concepção tradicional/autoritária, acabando com as tentativas infrutíferas de “encher o aluno”, como se ele fosse uma lata vazia, como nos adverte Paulo Freire. É através da palavra que estas professoras vivenciam uma relação com os alunos mais aberta, mais plural, mais humana, de aprendizado e vivência grupal, respeitando os saberes, a linguagem, o tempo deste sujeito e não desse objeto chamado aluno. De acordo com Vygotsky (1998b), um aluno aprende porque seu professor explicou, deu informações, questionou suas respostas, corrigiu e o fez explicar o apreendido.

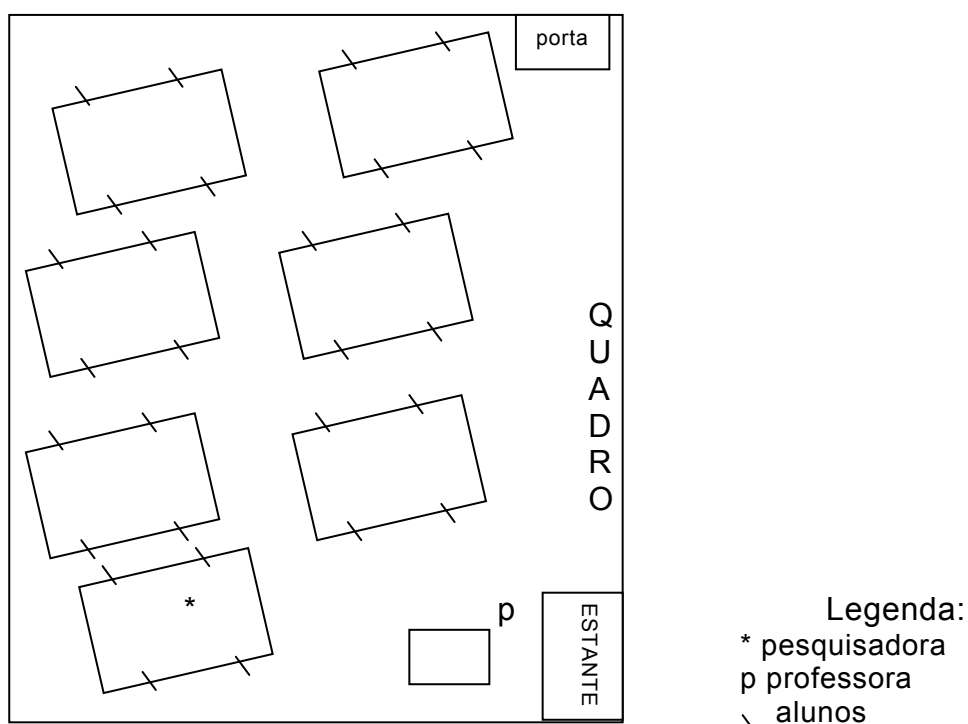
Assim, para analisar como as professoras utilizam a linguagem (na sala de aula), selecionei fragmentos de episódios de ensino que ocorreram nas aulas das professoras investigadas e que permitem distinguir os diferentes usos da palavra pelas mesmas e pelos alunos no processo de construção de conhecimentos.

4.2 A sala da professora Sueli

O primeiro episódio que analiso ocorreu em uma turma de alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, com 27 crianças de seis anos de idade. Essa turma funciona no 1º turno (7:30 –11:30), em uma sala de aula construída para abrigar as antigas turmas de pré-escolar. A sala de aula tem um espaço físico pequeno, mas bem conservado e as paredes estão decoradas com diferentes cartazes que descrevem a rotina diária (ajudantes do dia,

calendário, agenda, alfabeto). Em um dos cantos da sala há uma estante onde são guardados os materiais de uso coletivo. Não há carteiras individuais como no restante da escola, somente mesas para grupos de alunos. Esses grupos foram organizados pela professora em conjunto com os alunos no início do ano e estão representados na figura 1:

Figura 1. Organização do espaço da sala de aula



O pequeno espaço da sala de aula e o mobiliário (as mesas são para 4 alunos) dificultam alterações nos grupos de trabalho e no esquema de organização da turma pela professora, que dificilmente recorre a atividades individuais. As atividades desenvolvidas por Sueli são orientadas pelo projeto *Brinquedos e Brincadeiras*, escolhido no início do ano, a partir do interesse dos alunos. Esse tema orienta todas as atividades que são relacionadas a brinquedos, jogos e brincadeiras.

Assim, na lógica de ciclos de formação humana a organização da sala de Sueli reflete as oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da

escrita dadas aos alunos, através de diferentes formas de interação que facilitam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: rotinas, eventos e práticas sociais previamente planejadas (organização em grupos, atividades de leitura e escrita, direcionamento das atividades, jogos, brincadeiras, músicas, desenhos).

As formas de interação propostas pela professora estão coerentes com as diretrizes propostas no Referencial Político pedagógico da Escola Democrática, assumidos pela escola.

Transcrevo, a seguir, fragmentos de um episódio de ensino, ocorrido em 22/08/2000. Nesse dia os alunos realizaram uma tarefa sobre o folclore, e desenvolveram, em pequenos grupos, brinquedos a partir de diferentes materiais fornecidos pela professora. Nos turnos transcritos pode se observar as intervenções da professora no sentido de avaliar de forma contínua a tarefa realizada pelos alunos e sua tentativa de sistematizar o apreendido pelos alunos:

Episódio do dia 22/08/00

1. Prof.: Pronto! Tô esperando todo mundo olhar pra cá agora! Os dois T. . Gente, eu quero saber de vocês o que vocês acharam de ter construído esses brinquedo, se realmente deu certo o que cada grupo fez? O que o 1º grupo fez? O que o 2º grupo fez? E o que o 3º grupo fez? Olha só, cada um usou um tipo diferente de material ... mas todos fizeram ... eu quero que alguém fale sobre o que achou disso, se gostou, se não gostou se achou difícil, se achou fácil? Quem quiser falar vai levantar a mão e vai falar. (vários alunos levantam a mão) Todo mundo vai ouvir o colega, heim! B.! Vamos ouvir a B. ! (a professora desliga o som)
2. Al.: Eu achei que foi bom, que a gente fez os bonequinhos para brincar, o que é melhor que ficar fazendo coisa errada na hora do recreio.
3. Prof.: Quem mais quer falar? M. !
4. Al.: Eu achei super legal, eu tava até querendo fazer mais ... aquele do rolinho de papel, na hora que eu chegar em casa eu vou pegar um palito de churrasco, vou colar no rolinho com durex, porque cola não cola madeira não só durex e vou fazer outro fantoche pra mim...
5. Prof.: Peraí, só quem levantar a mão que eu vou deixar falar. Deixa eu ver ... desse grupo aqui. M.!
6. Al.: A aula foi muito interessante por que é muito melhor a gente brincar com estes brinquedos do que ficar correndo ... machucando ...
7. Prof.: Vocês preferem brincar com esse tipo de brinquedo? M.!
8. Al.: Foi legal!
9. Prof.: Porque você achou tão legal?

10. Al.: Porque a gente trabalhou com colagem ...
11. Prof.: Eu vou voltar agora aqui no 1º grupo. L.!
12. Al.: Gostei muito ... (???) (fala com a voz muito baixa)
13. Prof.: Fala alto porque os colegas lá de trás não ouvem.
14. Al.: Achei que os bonecos ficaram muito bonitinhos.
15. Prof.: Fala... B.! O G. vamos ouvir a B.?
16. Al.: É bem melhor você aprender a arte porque quando você crescer você não vai ter dificuldade ... não vai ficar ai...ai..ai... como é que eu vou fazer?
17. Prof.: (risos) Tem que aprender a fazer artes?
18. Al.: Igual o meu pai fez, ele não aprendeu quando ele era criança e depois não sabia fazer ...
19. Prof.: Mas quando foi que ele te contou isso?
20. Al.: Eu vi no dia da oficina da Bonequinha Preta. (se referindo a oficina realizada com pais e filhos no dia da família na escola)
21. Prof.: Ele teve dificuldades de fazer a bonequinha porque ele não sabia como fazer ...
22. Al.: Ele não sabia nem cortar .. ele não sabia nada ...
23. Prof.: Mas ele fez, né?
24. Al.: Fez, mas fez daquele jeito... (risos)
25. Al.: Quando eu chegar na minha casa eu vou arrumar uma caixa, fazer um buraco atrás e vou ficar lá. (mostra como vai apresentar o teatro) É melhor do que assistir televisão.
26. Prof.: Olha só. Eu resolvi fazer isso hoje porque hoje é dia 22...
27. Al.: ... e ontem foi dia 21...
28. Prof.: Isso ontem foi dia 21, mas hoje ... O G.! Deixa o bonequinho em cima da mesa porque agora é a minha vez de falar. O M.! Vocês ouviram seus colegas e agora vocês vão me ouvir um pouquinho... M! S! J! Hoje é dia 22 do mês de A ...
29. Als.: ...bril
30. Prof.: Abril?
31. Als.: Agosto.
32. Prof.: Quem falou 22 de abril aí? (alguns alunos levantam a mão) Você tá no mês de abril? O ano pra vocês não passou ainda não? Que mês nós estamos?
33. Als.: Agosto.
34. Prof.: Hoje é 22 de agosto, a gente comemora uma data ... Hoje é o dia do Folclore ... Aqui na escola nós tivemos algumas apresentações no dia do caminhão que falavam sobre algumas lendas, teve a sereia ... quem se lembra?
35. Als.: Eu!!!!
36. Al.: Sereia? Eu não vi não.
37. Prof.: Você não se lembra não? Ela estava deitada lá no chão e eles pegaram e carregaram ela...
38. Al.: Aquela é a mãe d'água...
39. Prof.: Foi até a G., que fez o papel de sereia ...
40. Al.: Ela é minha colega ...
41. Prof.: Aí vocês viram a sereia. Eu contei pra vocês a lenda do Saci. Nós fizemos aquelas brincadeiras dos trava-línguas ... Quem se lembra?
42. Als.: EU!!! (levantando a mão)
43. Prof.: Teve alguém que conseguiu falar sem tropeçar, teve?
44. Als.: Teve!
45. Prof.: Não!!! Ninguém conseguiu...
46. Al.: Eu...
47. Prof.: Você conseguiu falar A., sem tropeçar, aquele que eu coloquei aqui no quadro? (a aluna responde que sim, balançando a cabeça) Você embolou tudo,

- não foi? Ontem eu dei uma parlenda. Qual foi a parlenda de ontem? Falava sobre o que, aquela parlenda de ontem?
48. Al.: O doce que era o mais doce era o doce de batata frita!
49. Als.: (risos)
50. Prof.: Batata doce... é porque ela deve estar com fome ...
51. Al.: Ô professora! Eu consegui falar o trava-língua.
52. Al.: Professora! O que que é trava-língua?
53. Prof.: Você não estava aqui no dia não? Que nós brincamos...
54. Al.: Não...
55. Prof.: ... não tava. Então você faltou no dia ... O M. e E., Gente! Vocês estão com uma dificuldade horrível para escutar! O M.! Agora não! Sei que vocês estão loucos para brincar ... Bom então por isso que eu fiz a oficina. Porque os fantoches, os bonecos de pano, cata-vento, papagaio... uma série de brinquedos faz parte do nosso folclore e a brincadeira também... quem se lembra do Pai Francisco?
56. Als.: (cantando) pai Francisco entrou na rodada, tocando seu violão, daran, ran, dão, dão... Vem de lá seu delegado e pai Francisco foi pra prisão. Como é que ele vem todo requebrado parece um boneco desengonçado ...
57. Prof.: Isso! Quem se lembra dos Escravos-de-Jó?
58. Als.: (cantando e fazendo os gestos da música) Os escravos de Jó, jogavam cachangá, tira, põe, deixa o Zé Pereira ficar. Guerreiros com guerreiros fazem zig zig zague, guerreiros com guerreiros fazem zig zig zague...
59. Prof.: Pronto! Olha só que tanto de coisa... Vocês sabiam que todas essas brincadeiras fazem parte do nosso folclore? Quer dizer que vocês já estão aprendendo há bastante tempo o que é folclore.

Nos turnos 1, 5 e 13 a professora organiza a situação de interação e o modo de participação dos alunos. Essa organização favorece a intenção da professora de detectar o que os alunos já sabem sobre o tema, como também, facilita a construção coletiva de conhecimentos.

Nos turnos 1, 2, 9 e 17 a professora usa perguntas para fazer com que os alunos reflitam sobre a proposta de trabalho. Essa estratégia proposta por Sueli favorece o uso da função meta-cognitiva da linguagem, ou seja, possibilita ao aluno tomar consciência de sua aprendizagem. Já nos turnos 34, 41, 43, 55, 57 e 59 a professora faz referências às experiências vividas pelos alunos, recuperando as aprendizagens anteriores e ampliando, assim, as idéias dos alunos sobre folclore e estabelecendo uma relação entre o novo conceito e o projeto atual da turma.

As perguntas feitas pela professora servem mais à função recursiva de “*manter a conversa em andamento*” (Bruner, 1998), o que vai além da obtenção da resposta certa ou errada para posterior avaliação. Ela compartilha com os alunos o objetivo da conversa e, introduzindo novos elementos, busca construir com eles um novo significado para a realização daquele trabalho (turnos 26 a 34). A professora conduz a aula através de perguntas que facilitam a construção de um significado mais abrangente (generalizado) para um novo conceito - (folclore) -, relacionando esse conceito às aprendizagens anteriores e ao projeto atual da turma (turnos 55 e 59). Mais do que fornecer uma nova informação - conceito de folclore -, ela procura carregar esse conceito de significado para os alunos.

A professora mantém o controle da interação em sala de aula e pode-se observar que os alunos estão habituados com essa forma de trabalho, ao completar as frases da professora. A professora deixa claro o seu lugar (de quem ensina), mas isso não significa que ela despreze as contribuições dos alunos. Neste sentido, por exemplo, no turno 32 ela devolve a pergunta e aguarda a resposta da classe para tirar as dúvidas de alguns alunos. A escuta atenta da professora das contribuições orais dos alunos possibilita que estes construam um novo significado para o aprender na escola (turnos 6 , 16-24).

A análise da prática da professora Sueli evidencia a presença dos elementos descritos por Mercer (1997) no uso da linguagem pra guiar o processo de construção de conhecimentos,

- “a) obter conhecimento relevante dos estudantes, para que possam detectar o que os estudantes sabem e compreendem e para que o conhecimento seja contemplado tanto como propriedade dos estudantes como do professor;*
- b) responder ao que dizem os estudantes, não somente para que os estudantes obtenham feedback em suas intenções como também para que o professor possa incorporar no fluxo do discurso o*

que os estudantes dizem e possa reunir as contribuições dos estudantes para construir significados mais generalizados;
c) descrever as experiências de sala de aula compartilhada com os estudantes de maneira que a significação educativa dessas experiências conjuntas seja revelada e atribuída importância”.
(p.36)

Sintetizando, pode-se afirmar que a prática pedagógica da professora Sueli consiste em intervir sempre através de perguntas, possibilitando que os alunos se aproximem de forma progressiva do conteúdo escolar, privilegiando o estabelecimento de relações substantivas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio.

Interpretando as respostas dos alunos, a professora intervém de forma contingente ao observado, introduzindo “ajudas” que permitem que os alunos avancem em seu processo de construção.

Outrossim, para uma maior compreensão da intervenção da professora é necessário não perder de vista a escola em que esta trabalha. Nessa instituição encontram-se uma série de condicionantes que podem facilitar ou dificultar seu trabalho. Identifico como aspectos que facilitam o trabalho de Sueli a participação efetiva dos pais e da comunidade escolar nos processos de ensino-aprendizagem, o planejamento coletivo e a sua formação em pedagogia que lhe permite ter uma visão generalista do processo de ensino-aprendizagem.

São estas condições que possibilitam que a professora construa uma prática que caminha na direção do papel do professor mediador, descrito por Vygotsky (2001):

“O mestre, por um lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, parte desse meio. Onde ele substitui livros, mapas, um dicionário, um colega ele atua como o puxador do jinquirixá que substitui o cavalo. Onde o mestre, à semelhança do puxador de jinquirixá, atua como peça

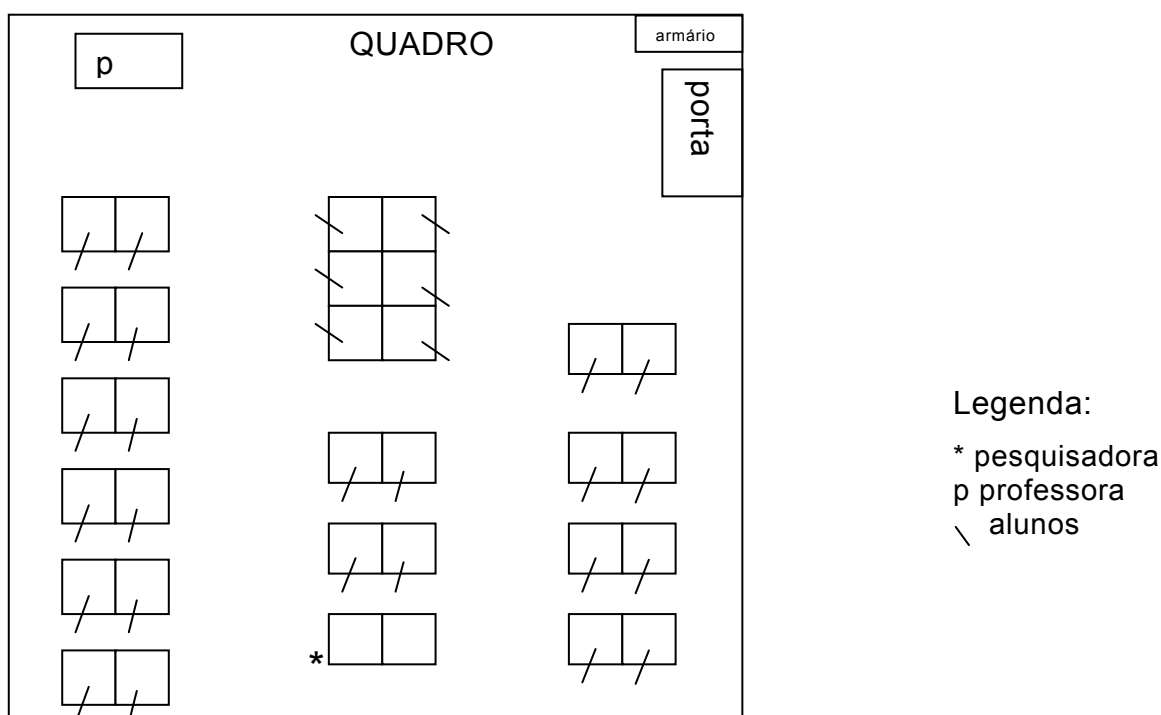
da máquina educacional. Ele só atua como educador onde, afastando a si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação.” (p. 67)

4.3 A sala da professora Ana

O segundo episódio que analiso ocorreu em uma turma de alunos do 1º ciclo do ensino fundamental, com 32 crianças de sete anos de idade. Essa turma funciona no 2º turno (13:00 –17:00) em uma sala de aula no 2º andar da escola. A sala é ampla, bem iluminada, tem janelas viradas para o muro da escola. A sala tem uma aparência de desleixo com carteiras muito estragadas (quebradas, sem encosto, rabiscadas), paredes com algumas pichações e marcas de cola que sugerem que os cartazes foram arrancados. Em uma das visitas à escola, perguntei a professora o porquê dessa situação e ela me explicou que as invasões e depredações na escola têm sido freqüentes. Enquanto conversávamos, chegou um funcionário da prefeitura, responsável pela manutenção do prédio, para consertar um armário, quando na verdade o que estava na sala era somente um esqueleto de cimento, sem prateleiras ou portas.

A organização do espaço e do tempo da sala de aula de Ana reflete a estrutura tradicional e hierarquizada da escola na qual ela está inserida: alunos distribuídos em filas e no “centro das atenções”, alunos com dificuldades de aprendizagem (ver figura 2). O ambiente da sala de aula é impessoal, não existindo cartazes, figuras ou qualquer outro tipo de “comunicação” nas paredes, é tudo sujo, rasgado, desleixado, assemelhando-se ao visual dos alunos.

Figura 2. Organização do espaço da sala de aula



A localização dos alunos na sala de aula foi definida pela professora (ver figura 2), que usou como critério para sua organização o nível de desenvolvimento de cada um. No espaço central da sala, colocou um grupo de seis crianças que, segundo sua avaliação, apresenta dificuldades de aprendizagem. Os demais alunos que, segundo a professora, não apresentam dificuldades de aprendizagem, estão distribuídos em carteiras duplas nas duas laterais e no fundo da sala de aula. Ela justifica essa organização em função da possibilidade de estar dando uma atenção especial aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Apesar da sala de aula ser ampla, não há flexibilidade no uso deste espaço, a professora não costuma fazer alterações na disposição dos alunos e das carteiras.

As atividades desenvolvidas por Ana não seguem um projeto de trabalho elaborado em função dos interesses dos alunos. Segundo a professora, o seu planejamento está pautado nas competências que o aluno vai precisar para o ano seguinte. Percebi a falta de um planejamento didático, de uma seqüência de atividades ou mesmo de uma sistematização das idéias e contribuições dos alunos que, me parece, contribuía para que rotineiramente a bagunça e a confusão se instalassem na sala de aula.

Transcrevo, a seguir um fragmento de aula ocorrido em 27/09/200, em que a Ana desenvolve uma atividade de matemática. Nesta aula a professora distribuiu algumas folhas mimeografadas para os alunos completarem as colunas de um quadro com o número de dezenas e unidades de alguns algarismos.

Durante a realização da atividade a professora sentou-se junto com o grupo de alunos no centro da sala. Passado algum tempo, os alunos que estavam sentados nas filas em duplas (ver figura 2) e que já haviam resolvido o exercício, começaram a conversar e andar dentro da sala. Ana, então, irritada, se levanta e passa a corrigir o exercício. O fragmento transcrito é parte desta correção.

O EPISÓDIO – 27/09/00

1. Prof.: Presta atenção, olha aqui... A gente já viu aqui na sala que doze é uma o quê?
2. Als.: DEZENA
3. Prof.: Doze é uma dezena?
4. Als.: É...
5. Prof.: É? Doze é o que, gente?
6. Als.: DEZENA
7. Prof.: Doze é uma...
8. Als.: DEZENA
9. Prof.: Quanto que é uma dezena, fala pra mim, Christian?
10. Al.: Dez...
11. Prof.: Dez. Uma, uma dúzia é dez?
12. Al.: Não.
13. Prof.: É quanto?
14. Al.: Seis...
15. Al.: É doze...

16. Prof.: Doze. Então dez é uma dezena, Christian? Não! Uma, uma dúzia é...
17. Al.: Doze...
18. Prof.: Doze. Uma dezena tem quantas unidades?
19. (Os alunos não respondem.) Quanto gente?
20. Als.: Dez...
21. Prof.: Uma dezena tem dez unidades. Vocês têm que parar de confundir dezena com dúzia! Dez é uma o que, então?
22. Als.: Dezena...
23. Prof.: (Enquanto escreve no quadro...) DE-ZE-NA... Que letra é essa aqui, vocês sabem, né?
24. Als.: E...
25. Prof.: E essa aqui é...
26. Als.: A. ...
27. Prf.: Dez é uma...
28. Als.: Dezena...
29. Prof.: Mostra pra Gisele. Dez dedinhos. Aí tem quanto? (os alunos levantam as mãos e mostram 10 dedos)
30. Als.: Dez...
31. Prof.: Dez é a mesma coisa que uma... (Os alunos não respondem.) Uma...
32. Als.: Dezena...
33. Prof.: DEZENA! Presta atenção! Dez é uma dezena. E a metade de uma dezena vai ser quanto?
34. Al.: Seis...
35. Prof.: É seis? Aqui você tem dez (mostrando os dedos), a metade de dez vai ser quanto?
36. Al.: Cinco...
37. Prof.: Hein, gente?
38. Als.: Cinco...
39. Prof.: Cinco. Agora, uma dúzia é quantas unidades? São quantas unidades?
40. Al.: Doze...
41. Prof.: Doze. Então, olha aqui: doze é uma o quê? Uma...
42. Al.: Unidade...
43. Prof.: Dúzia! Doze é uma...
44. Als.: Dúzia...
45. Prof.: E a metade de doze? (Ninguém responde.) Qual que é a metade de doze, Caroline?
46. Al.: Não sei...
47. Prof.: Não, sabe? A gente fez uma atividade essa semana que tinha. Não tinha não? Vocês coloriram a metade de uma dúzia, não tinha não? Quanto que é metade de meia dúzia, aliás, a metade de uma dúzia? Quanto que é? Olha aqui, olha aqui, gente (pega o caderno de um aluno e mostra o exercício) vocês têm que prestar atenção, vocês têm que prestar atenção! Olha essa atividade aqui. Quanto que é a metade que vocês coloriram de verde, gente?
48. Al.: Seis...
49. Prof.: Então vocês têm que lembrar das coisas que são dadas. Quanto que era?
50. Als.: Seis...
51. Prof.: A metade de uma dúzia então são...
52. Als.: Seis...
53. Prof.: E uma dúzia são quantas unidades?
54. Als.: Doze...
55. Prof.: Doze unidades. Então a metade de doze é uma...
56. : Dúzia...

O episódio transcrito acima traduz a estrutura da maioria das aulas da professora Ana, ou seja, os turnos de fala da professora se resumem a fazer perguntas para os alunos. Decidi transcrever e analisar estes turnos para

demonstrar como a estrutura de interação IRA [I (iniciação por parte da professora) – R (resposta dos alunos) – A (avaliação pela professora)] está presente em toda seqüência apresentada.

Essa forma de estruturação do discurso pedagógico foi descrita e analisada por Edwards e Mercer (1988) e Mercer (1997), dentre outros pesquisadores. As regras básicas deste jogo de perguntas e respostas, descritas por Edwards e Mercer (1988) em três itens, serviram de base para analisar este episódio. São as seguintes: *“1. É a professora quem faz as perguntas; 2. É a professora quem conhece as respostas; 3. A repetição das perguntas supõe respostas erradas.”*

Pode-se constatar nesse episódio que o uso de perguntas por parte da professora ocupa a maior parte do tempo da interação que ela estabelece com os alunos. Este tipo de interação só é interrompido quando a professora passa a chamar a atenção dos alunos que estão conversando, fazendo bagunça ou não estão prestando atenção.

Durante toda seqüência, pode-se observar que a professora não utiliza perguntas que “auxiliem” os alunos, na travessia da ZDP. Ao contrário, é Ana quem conhece as respostas, é ela que, ao repetir as questões indica indiretamente que as respostas dos alunos estão erradas. Ela marca seu lugar na interação, dirigindo o processo de ensino-aprendizagem, organizando a informação em uma estrutura linear, ditando o ritmo e a seqüência do que vai ser transmitido, entendendo que o objetivo do ensino é conseguir um grande número de respostas corretas dos alunos, e que a *“aprendizagem escolar consiste em conhecer as respostas corretas para as perguntas formuladas pelos professores”* (Edwards e Mercer, 1988, p.90).

Mesmo observando que os alunos não avançam, Ana não muda sua maneira de conduzir a aula, não dá pistas que os ajudem a entender o problema e consigam resolvê-lo (turnos 19 – 31 – 45 – 46). Os alunos parecem estar habituados a seguir este tipo de estrutura de interação, no entanto, o silêncio deles diante da insistência da professora, revela que eles esperam que a professora forneça novas pistas para que eles possam produzir respostas corretas. A não interpretação do silêncio dos alunos pela professora faz com que

ela insista nos mesmos questionamentos. A participação dos alunos acontece de forma ritualizada e mecânica, não havendo reflexão sobre o aprendido. A professora mantém o jogo de perguntas e respostas fornecendo “pistas mecânicas” e não “ajudas ajustadas”, não possibilitando a travessia da ZDP de Vygotsky, insistindo “no jogo de adivinhação”¹⁴ (Edwards e Mercer, 1988).

Esse tipo de intervenção da professora não está de acordo com o papel do professor mediador proposto por Vygotsky. Segundo Edwards e Mercer (1998):

“ A melhor interpretação que podemos fazer da função pedagógica mediante pistas é que representam um processo educativo no qual os alunos não são nem objeto de uma extração, no sentido do e-ducare, nem tampouco se lhes ensina diretamente, no sentido da “transmissão”. Pelo contrário, se os está introduzindo no que para eles consiste em um discurso compartilhado com o docente (discurso no sentido mais amplo, que inclui os conceitos e a terminologia, assim como, o diálogo). Como tal, se encaixa perfeitamente no tipo de processo educativo definido pela “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, no qual o conhecimento dos alunos é ajudado e “orientado” por perguntas, pistas e instancias da professora para conseguir aprofundamentos dos quais os alunos sozinhos pareciam incapazes.” (p.161)

Mesmo reconhecendo que a professora tenta introduzir um elemento concreto (turno 29 e 35) na tentativa de produzir respostas corretas (pede a uma aluna que conte nos dedos e mostre para os outros) esta estratégia não surte efeito. É nesse sentido, que Tharp e Galimore (1996) alertam:

“O uso de perguntas pode ser negativo, pois apesar de ser um recurso freqüentemente utilizado em sala, os professores não distinguem as perguntas que avaliam daquelas que auxiliam; desta maneira o professor não

¹⁴ Para Edwards e Mercer (1988) o “jogo de adivinhação” ocorre quando os alunos se limitam a ler os sinais disponíveis na habilidade comunicativa docente, e não na apropriação de algum princípio ou conceito.

pode oferecer pistas ou meios para que o aluno avance pela ZDP.” (p.173)

As análises das intervenções de Ana evidenciam que a professora se pauta em um modelo pedagógico que se aproxima da visão tradicional do ensino na qual a sua fala representa o centro da prática pedagógica.

Finalmente, não se pode desconsiderar, que a prática da professora Ana é condicionada pelo contexto da escola que com suas características peculiares a conformam. Dentre estas características destaco, as ações individuais dos professores que não possibilitam o crescimento e a apropriação de práticas mais democráticas e plurais de ensino-aprendizagem, como também, a formação da professora Ana em língua portuguesa, que parece não lhe permitir ter uma visão generalista dos processos de ensino aprendizagem.

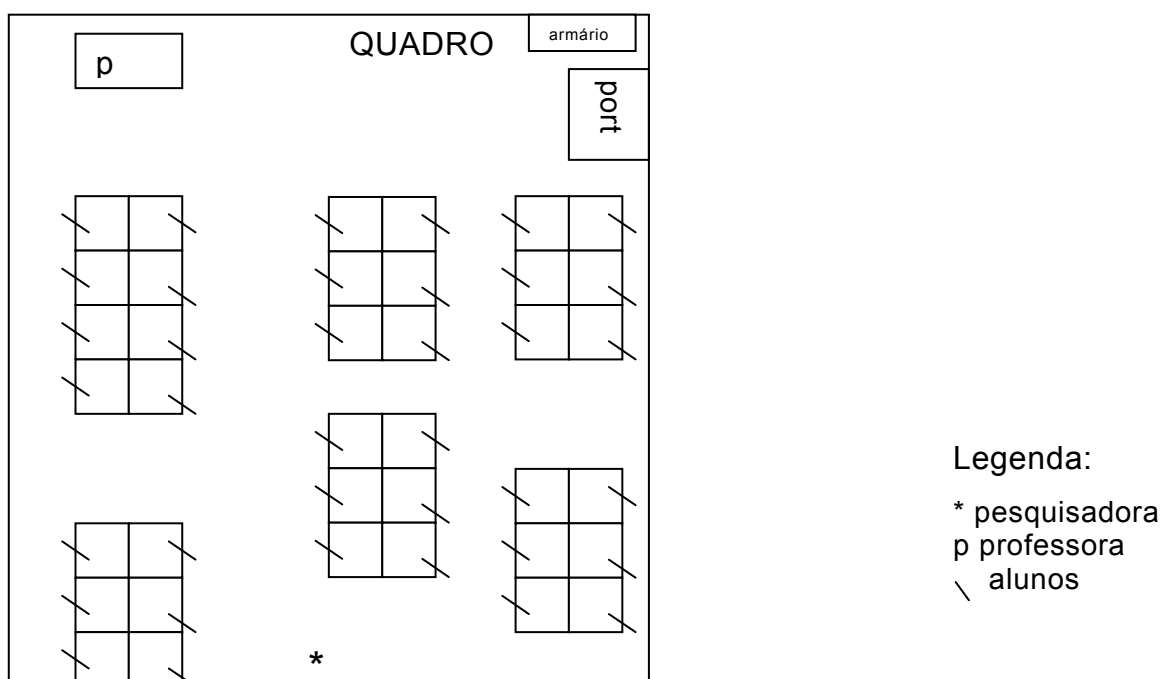
As situações observadas durante a pesquisa revelam ainda que a linguagem que se estabelece entre a professora e os alunos, enquanto instrumento de mediação da aprendizagem, não propicia situações concretas de produção, reflexão, criação, re-criação, invenção do conhecimento, tornando-se apenas a linguagem da re-produção, do consumo, da repetição.

4.4. A sala de aula da professora Raquel

Raquel é professora numa turma de 1º ciclo composta por 38 alunos com 8 anos de idade. Essa turma funciona no 1º turno (7:00 – 11:00), em uma das salas de aula do 2º andar do prédio da escola. A sala de aula é ampla, bem iluminada, com grandes janelas viradas para o pátio interno. Esta sala foi recentemente pintada e na parede do fundo, há um grande painel onde ficam expostas as produções dos alunos. Dentro da sala de aula há carteiras individuais, organizadas em cinco grupos, de seis alunos e um grupo

de oito alunos. A grande quantidade de alunos dificulta a circulação entre os grupos e a movimentação da professora (ver figura 3).

Figura 3. Organização do espaço da sala de aula



A formação dos grupos foi definida pela professora no início do ano letivo e, ao lado de sua mesa, essa formação está desenhada em uma espécie de mapa com a localização de cada aluno. Segundo pude observar, raramente, a Raquel recorre a atividades individuais. Ainda de acordo com ela, os alunos já têm “maturidade” para perceber quando a atividade é individual ou coletiva.

O grande número de alunos provoca um burburinho constante e, durante a minha permanência na sala, observei diversas vezes a professora interromper a aula para pedir silêncio. Esse burburinho provocou uma perda na qualidade do áudio das gravações, pois, algumas falas ficaram inaudíveis.

O trabalho coletivo em sala de aula parece ser uma dinâmica já internalizada pelos alunos. Estes, ao chegar à sala de aula, sem solicitação da professora, já se organizam em grupos. A professora busca dialogar com seus alunos o tempo todo e, quando solicitada, sempre pára para dar atenção a eles.

Assim, os espaços de interação criados no cotidiano da turma de Raquel possibilitam o desenvolvimento de diferentes oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Esses espaços criados na sala de aula compreendem a organização e a definição de limites de tempo para a realização de tarefas; a organização temporal das práticas discursivas; as experiências e vivências dos alunos que, também, são organizadas pela professora; os discursos e ações compartilhadas entre professora-alunos; a integração da leitura-escrita com as demais áreas de conhecimento.

As atividades desenvolvidas por Raquel seguem um projeto específico, que é elaborado em conjunto com os alunos, a partir de temas da atualidade ou de questionamentos que eles trazem para a sala de aula, conforme se pode observar no relato a seguir:

“Quando disse que costumo a trabalhar com os alunos a partir do interesse deles, cai aí na questão do projeto, estamos tentando trabalhar com a turma questões que são de interesse coletivo ou questões que estão acontecendo no momento, fazendo essa ligação de um conteúdo com o outro, realizando a interdisciplinaridade, bem interdisciplinar mesmo porque até então era só português, português que a gente visa... essa questão do projeto envolver outras disciplinas, outros conteúdos é muito importante.”

Para analisar a prática da professora Raquel, selecionei fragmentos de episódios de atividades que se referem a uma atividade sobre as “Olimpíadas”, tema que estava sendo desenvolvido em um dos projetos da turma. De acordo com Raquel, este projeto “não deu certo”, pois foi algo

imposto pela pedagoga da escola e não surgiu do interesse dos alunos, como ela relata em sua entrevista:

“A participação do aluno é fundamental, tem que se discutir com os alunos, as idéias surgem do interesse dos alunos, você tem que estar inserindo o aluno nisso, porque é horrível quando ele não participa. Vou dar um exemplo, olimpíadas, olimpíadas não foi um tema que surgiu na minha sala, porque os alunos queriam trabalhar. Foi a pedagoga que chegou na minha sala e falou que estavam acontecendo as olimpíadas e que era um tema para ser trabalhado. Fiz as atividades, planejei até um torneio mas um aluno me questionou o porquê de participar disso. Eu vi que para os alunos acabou se tornando enfadonho, não foi uma coisa que eu professora elaborei junto com minha turma e nem foi uma coisa que elaborei em separado pensando no interesse dos alunos, foi uma coisa que a pedagoga que chegou com todas as atividades prontas e disse trabalha isso aqui! E não deu certo...”

Transcrevo, a seguir, o primeiro fragmento do episódio ocorrido no dia 06/10/200, em que a professora está corrigindo um exercício do projeto sobre as “Olimpíadas”. Neste dia a professora havia solicitado aos alunos que terminassem a tarefa do dia anterior que consistia na leitura de pequenos textos de fatos curiosos que ocorreram durante as olimpíadas e respondessem as questões de interpretação do texto.

(A professora está no quadro).

1. Prof.: Presta atenção, nós vamos corrigir as atividades juntos. Eu pergunto, vocês falam a resposta, um aluno faz no quadro, você confere no seu caderno. Detalhe: Não é pra fazer igual vocês fizeram ontem não! Eu fiquei aqui de boba fazendo as respostas com vocês, falando aqui no quadro, e teve gente que não corrigiu... Hoje, na hora que eu fui olhar o caderno, “Ah, eu não corriji tudo não!... Ah, eu não olhei pro quadro não!... Ah, eu não consertei não!” Eu não estou aqui, gente, perdendo o meu tempo não! Eu vou passar no quadro, vocês vão corrigir no caderno. Se não está igual ao do quadro, desmancha e copia do quadro. Porque na hora que eu terminar a correção eu vou caderno por caderno! E ai de vocês se tiver uma vírgula errada! Vocês têm que aprender a fazer correção no quadro! Ok? Podemos começar? Me acompanhem, que eu corrijo o texto três, dou um tempo pra copiar e consertar, apago, passo no quadro... Ok? Vamos render nosso exercício porque hoje vocês não vão ficar na brincadeira. Vamos lá? Aproveita, hoje é o último dia de aula, vocês vão ficar uma semana sem aula... (Um aluno diz algo.) Semana que vem não tem aula, a semana toda.
2. Al.: Segunda e terça não vai ter aula não?

3. Prof.: Ô gente, semana que vem não é comemorado o dia dez de outubro, não é o dia das crianças? Dia quinze não é o dia do professor? Eu não falei que ia emendar a semana inteira? Então de segunda até sexta-feira da semana que vem vocês não têm aula! Vamos começar? Texto três: eu vou ler com vocês o texto, depois faço a pergunta e vocês me dão a resposta. “Campeão atrapalhado:” (A primeira parte do texto está inaudível.) “...o americano foi preso. Ele comemorou até tarde e ficou trancado fora do alojamento. Um policial o viu quando escalava o muro e o prendeu. Tudo foi esclarecido, mas Morris perdeu a cerimônia de entrega das medalhas.” Pergunta: Por que Morris não participou da entrega das medalhas?
4. Al.: [...]
5. Al.: Porque ele foi preso...
6. Prof.: Peraí, um de cada vez. Sara, fala.
7. Al.: Porque ele comemorou até tarde...
8. Prof.: Tá. A resposta dela tá completíssima, mas a gente pode resumir a resposta colocando que: Porque ele foi preso. Tamiris, a sua tá diferente disso? Mas tá diferente?
9. Al.: Não...
10. Prof.: Tá, então fala o que que tá escrito.
11. Tamiris.: Porque ele foi preso escalando o muro...
12. Prof.: Isso! Então, gente, a resposta, olha: Porque ele foi preso. (Enquanto a professora escreve no quadro, entra uma pessoa na sala e lhe entrega uma folha. Ela pára alguns instantes para ler a folha.) Porque ele foi preso... escalando o muro. Vamos colocar assim que fica mais completo...

(...) corte

13. Prof.: Continuando a leitura do texto: “Como as provas eram (????), muitos (????) ficaram (????).” Pergunta: Que problemas os esportistas tiveram para participar das provas?
14. Al.: (????)
15. Prof.: Muito bem! Eles ficaram agarrados nas árvores. O quê, Tales?
16. Tales.: Eu coloquei diferente...
17. Prof.: Que que você colocou?
18. Al.: Que eles (????)...
19. Prof.: Garrados, não! Ficaram agarrados. (A professora escreve a resposta no quadro.) Presta atenção naquela palavra que tá no quadro: eu escrevo agarrado, mas eu falo garrado! “Oh, professora, fulano tá garrado ali no coleguinha brigando...” Hã hã! Ele está AGARRADO; ninguém fica garrado não! É agarrado.
20. Al.: Ô professora....
21. Prof.: Isso mesmo, muito bem! Olha só o que a Luiza tá falando: tem coisas que precisam do a na frente e vocês não põem. Por exemplo: garrado. Não existe garrado, é agarrado. Agora, a cor, por exemplo: é marrom. Não existe amarrom não.
22. Al.: Amarelo existe...
23. Prof.: Não, gente! Amarelo é outra coisa, estou falando marrom. O nome certo é marrom, não é amarrom... “Me empresta o amarrom, Bruna?” Não existe não! Quando te pedir seu amarrom, você fala que não, viu, Bruna? Porque não tem amarrom não, só tem marrom. Entenderam? Presta atenção nessas coisas, vocês vão ter que começar a registrar essa diferença entre o jeito de escrever e o jeito de falar!...

No turno 1, a professora organiza o trabalho que será desenvolvido: correção coletiva do exercício realizado na aula anterior. A professora repreende os alunos, que não fizeram as correções conforme a orientação dada. No turno 3, a professora inicia a atividade de correção, lê o texto 3 e, retomando a pergunta proposta, articula as respostas dos alunos e amplia ou resume as idéias apresentadas.

A introdução de um elemento da linguagem oral (turnos 19-23) mobiliza os alunos em torno da discussão entre as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita. Isso demonstra que a professora está atenta aos processos mentais executados pelos alunos e disponível para intervir no processo de construção de conhecimento. Nesse momento a professora faz com que os alunos reflitam sobre o objeto de conhecimento (língua escrita), questionando as diferenças entre a linguagem oral e escrita, parafraseando os alunos (turno 21) e produzindo novos conhecimentos.

O processo de construção de conhecimentos caminha sob a orientação da professora e em diálogo constante com os alunos. Em todos os turnos pode-se observar um controle, por parte da professora, do sentido e ações dos alunos, que funciona como “guia” da construção de conhecimentos.

Nesse episódio o lugar de autoridade da professora é mantido. No entanto esse fato não impede que sua ação coloque em evidência os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a incorporação de novos elementos que serão agregados aos seus conhecimentos anteriores, provocando sua reconstrução.

A comparação entre as palavras, estabelecida pela professora (turnos 19 -21) [agarrado – amarrom – amarelo...] ajuda os alunos a identificar nas palavras atributos que eles normalmente não identificariam. A lógica apresentada pela professora (turno 21) é colocada “em xeque”. Ao questionar se “amarelo” também faz parte da regra que a professora tenta construir, o

aluno acaba descobrindo que esta regra “não funciona” para todas as palavras. Nesse momento, a professora apela para a autoridade (turno 39): *“Não, gente! Amarelo é outra coisa, estou falando [do] marrom”*.

Para complementar a análise da prática da professora Raquel, transcrevo, em seguida, o segundo fragmento de um episódio ocorrido no dia 25/09/2000, em que a professora está conversando com os alunos sobre o tema “Olimpíadas”, procurando identificar alguns conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

1. **Prof.:** Vou escrever aqui no quadro a estória sobre o que eu vou contar hoje.
2. **Al.:** Olim - piadas
3. **Prof.:** Olimpíada olha o acento aqui ó...
4. **Al.:** Olimpíadas?
5. **Al.:** Meu irmão foi na olimpíada.
6. **Al.:** Olimpíadas.
7. **Prof.:** É... Olimpíadas. Semana passada nós recortamos aqui, quem se lembra no dia em que recortamos figuras de esportes. Quem se lembra deste dia? Eu pedi que vocês cortassem aqui na sala figuras de esportes vocês cortaram figura do que?
8. **Al.:** Gente nadando, correndo,
9. **Prof.:** Gente nadando, correndo, o que mais vocês cortaram?
10. **Al.:** Gente andando de cavalo, jogando tênis, fazendo ginástica, boxe, futebol, corrida de barco.
11. **Prof.:** Que mais que vocês cortaram?
12. **Al.:** Vôlei, queimada...
13. **Prof.:** Queimada não tinha não, eu olhei todas as fotos. E depois quando foi na 6ª feira que a maioria da turma não veio nós separamos umas figuras com quem estava aqui e pregamos naquele mural lá fora. Lá tem dois murais do turno da manhã para pregar fotos de esportes. Lá tem esporte de tudo quanto é jeito. Tem box, tem futebol, tem corrida, tem ginástica, jogo de tênis. Então tem vários tipos de esportes. Este conjunto de esportes que vai acontecer agora em setembro, é muito importante eu quero ver se alguém já ouviu falar disso daqui ó... OLIMPÍADAS. Alguém já ouviu falar na tv alguma coisa?
14. **Als.:** Olimpíadas 2000
15. **Prof.:** Olimpíadas 2000
16. **Al.:** Eles vão para fora do Brasil.
17. **Prof.:** Para onde que vão ?
18. **Al.:** Sidney.
19. **Prof.:** Você sabe onde fica Sidney ?
20. **Al.:** Não, só sei que fica fora do Brasil.
21. **Prof.:** Será que é aqui no Brasil isso?
22. **Al.:** Não, é em outro país que eles vão competir pelo Brasil.
23. **Prof.:** Muito bem! Os nossos atletas, os nossos brasileiros esportistas alguns não todos, vão estar em Sidney que fica na Austrália, eu vou buscar o globo para poder mostrar para vocês.

[...] (Sai da sala e vai até a biblioteca, pega um globo terrestre e mostra a Austrália e o Brasil).

24. **Al.:** Eu pensei que você ia falar assim que ia em Sidney buscar os jogadores.
25. **Prof.:** Não, eu falei que ia lá na biblioteca buscar o globo terrestre para nós vermos onde é que fica AUSTRÁLIA.
26. **Al.:** Professora, a gente vai ver o nadador Xuxa, ele nada assim correndo... (faz o gesto de nadar com os braços).
27. **Prof.:** Isso mesmo... Olha só! A Diane falou direitinho, os jogos olímpicos de 2000 que a Diane falou vão acontecer em Sidney. Sidney fica na Austrália um outro país é lá do outro lado do mundo (volta a mostrar o globo terrestre).
28. **Al.:** O Japão também.
29. **Prof.:** É perto do lado do Japão, ou seja, o Japão também é do outro lado do mundo.
30. **Prof.:** O que eles vêem lá?
31. **Al.:** Cangurus.
32. **Prof.:** Isso mesmo na Austrália existem muitos cangurus. Por que você sabe disso, Marina?
33. **Al.:** É por que meu irmão comprou...
34. **Al.:** Uma revista de olimpíadas que tinha canguru, eu tava vendo nela a cidade do canguru... lá tinha uma placa amarela, do canguru.
35. **Prof.:** Isso mesmo!
36. **Al.:** Professora.
37. **Prof.:** Espera aí Bruno, a Marina falou direitinho na Austrália tem muito canguru, quem já viu algum canguru, como que é que é o canguru gente?
38. **Al.:** Canguru tem uma bolsinha para carregar o filho.
39. **Al.:** É ele anda pulando
40. **Prof.:** Ah... Isso mesmo...
41. **Al.:** Ele fica igual um coelho também.
42. **Prof.:** É, mas ele só pula igual ao coelho, porque o coelho não tem bolsa na barriga para carregar os filhotes. A Austrália, a Marina lembrou bem, a Austrália é um país que as pessoas se lembram muito quando fala em canguru. Lá na Austrália tem muito canguru.
43. **Al.:** Eu já fui lá.
44. **Prof.:** Você já foi na Austrália? Eu não... Você foi em sonho?... Austrália é outro país Marina, é tão distante, Marina eles nem falam nossa língua.
45. **Al.:** Nem tem ônibus para ir lá na Austrália né, professora, nem tem ônibus para ir para ir para lá.
46. **Prof.:** Só vai de avião.
47. **Prof.:** Agora, quais são os esportes OLÍMPICOS? Bom, tem vários esportes, foram sendo modificados, acrescentados, outros foram retirados, então tem vários esportes olímpicos. Quem falar quer falar um aí? (vários alunos levantam a mão)
48. **Al.:** Corrida
49. **Prof.:** Corrida é... Fala outro...
50. **Al.:** Futebol.
51. **Prof.:** É.
52. **Al.:** Corrida de carro.
53. **Prof.:** Não.
54. **Al.:** Natação.
55. **Prof.:** É ... Presta atenção, presta atenção... Todos esses esportes que vocês falaram, ô gente, por favor... O Brasil vai estar competindo, vai ter delegado,

atletas, e o Brasil competindo. Porém em alguns esportes o Brasil não vai estar competindo. Também outros que o Brasil vai estar competindo que vocês não falaram e que eu vou acrescentar. Mas não vou acrescentar agora, por enquanto nós vamos parar no que nós conhecemos. Eu vou trazer para vocês os outros. Esses aqui vocês vão copiar no caderno de aula. Todos esses esportes debaixo do outro e do título (olimpíadas) porque, se não, ninguém vai ficar sabendo o que vocês escreveram. Olha, começando a copiar do título. Lá ó... Olimpíadas. Michele, sem fazer hora tá. Ô Ana, espera aí, deixa que eu vou ver este caderno seu. Matheus vai sentar... vão parar de assoviar aí... Matheus, você está colando no cartaz, daqui a pouco está todo rasgado. Esses meninos que estão brincando, estão demorando demais para fazer as coisas. Está esperando o quê? Está demorando demais para abrir o caderno.

No turno 1, a professora explicita o assunto que vai ser tratado naquele dia. No turno 2, a leitura escandida de um aluno provoca a intervenção imediata da professora (t. 3). Nos turnos (7 – 13) a professora e os alunos recuperam atividades e conteúdos mobilizados nas aulas anteriores, estabelecendo uma relação entre essas atividades e o tema de estudo proposto (t. 13). Já nos turnos (13 –14 – 18 – 20) as perguntas da professora servem tanto para detectar o que os alunos já sabem, como para provocar e estimular a organização destes conhecimentos. A professora, através destes questionamentos, propõe uma ampliação de significado do tema, pois, mobilizando novos conhecimentos, por exemplo, noções de localização geográfica (t. 26-28), aspectos da fauna (t. 30-41) do país-sede das olimpíadas e diferenças entre os animais (t. 41).

Raquel, neste episódio, assume a posição de elo entre os conhecimentos prévios e a sistematização do apreendido, a posição de *“organizador [a] do meio social educativo, o [a] regulador [a] e controlador [a] da sua interação com o educando”*.(Vygotsky, 2001:65). No entanto, Raquel deixa bem claro o seu lugar de quem ensina, é ela quem mantém o controle da interação, selecionando os conhecimentos prévios pertinentes ao assunto em pauta (t. 46-47-48-49-50...) e promovendo sua reconstrução. A fala da professora no turno 55 serve para organizar o que deve ser feito e como deve ser feito e, também, para repreender alguns alunos.

As formas de interação utilizadas por Raquel “*exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola*” (Vygotsky, 2001:455). A análise da prática da professora evidencia que a construção do conhecimento na sala de aula é algo dinâmico e reflete o contexto da escola em que ela trabalha. Nessa escola, o “coletivismo” está presente nas mais variadas relações que se estabelecem, seja entre professor-professor, professor-alunos ou entre comunidade-escola, condicionando a prática da professora. Destaco, ainda, como condicionante de sua prática, sua formação em pedagogia, que lhe permite ter uma visão mais generalista do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que Sueli caminhe na direção do papel mediador, descrito por Vygotsky (2001:448),

“Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com o conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz um conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel do professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto.”

* * *

As análises contidas neste capítulo evidenciam que o espaço construído no ambiente da sala de aula é um espaço dinâmico, multifacetado, estabelecido em função de processos negociados pelo professor e seus alunos, através de práticas discursivas, situadas em um contexto social, histórico e cultural, o que influencia e condiciona a natureza das relações de ensino-aprendizagem. Assim, a mediação pelo outro (professoras), através

das interações discursivas (mediação pela palavra), que cumpre funções distintas: a de produzir novos significados, de consolidar ou reforçar conhecimentos já compartilhados pelo grupo de alunos ou de transmitir, reproduzir de forma mecânica o “aprendido”.

Em síntese, pode-se constatar que a prática pedagógica é uma ação intersubjetiva (entre sujeitos), mediada por signos e símbolos (linguagem), situados em um contexto sócio-histórico onde os sujeitos (professor-alunos) assumem posições diferenciadas, configuradas pelas relações sociais que se estabelecem no interior das escolas.

Referências Bibliográficas

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 77, 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. 128 p. (Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251 p.

_____. Palestra proferida no Centro de Referência do Educador, em 26/01/2000. 2 fitas cassetes (120 min.).

ÁVILA, Jorge M. O papel do professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**. Portugal, n.6, 47-72, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196 p. (Linguagem e Cultura, 3).

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 167 p.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p. (Ciências sociais da educação).

BETTELHEIM, B. ; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1992.

BRUNER, Jerome S. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 211 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999. 399 p. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério)

CANDELA, Maria Antônia. Investigación etnográfica en el aula: el razonamiento de los alumnos en una clase de ciencias naturales en la escuela primaria. In: **Investigación en la Escuela**, Espanha, n. 11, p.13-22, 1991.

COLE, Michael, et al. **La zona de construcción del conocimiento: trabajando por um cambio cognitivo**. 2. ed. Madri: Morata, 1991. 175 p.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1990. p. 145-158.

DAVYDOV, V.V. , ZINCHENKO, V.P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. 151-167 p.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224 p.

EDWARDS, D., MERCER N. **El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Barcelona: Paidós, 1988. 215 p. (Temas de educación, 9)

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p. (Educação em ação)

EISNER, Elliot W. **Cognição e currículo reconsiderados**. Trad. Maria Inês Salgado de Souza. Belo Horizonte:1999. 38 p. (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 261 p.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FONTANA, Roseli A . C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 176 p. (Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GIUSTA, Agneta et al. **Ciclos de formação humana na Escola Plural**. 1996. Disponível em: <www.pbh.gov.br/smed/cape/outra/public/plural.htm> Acesso em: 01 ago. 2001.

GÓES, M. C. R. , SMOLKA, A . L. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. 177 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____ . As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. São Paulo: Papyrus, 1997. 11-28 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 380 p.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. Cap.2, p.31-61.

KATO, Mary et al. **Estudos em Alfabetização**. Campinas: Pontes, 1998. 144p.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.6, p.16-23, jan./fev. 2001.

MERCER, Neil. **La construcción guiada del conocimiento**: el habla de profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1997. 144 p. (Temas de educación, 41)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995. 111 p. (Pensamento e ação no magistério, 21)

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A , OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas do Ensino de Didática**. In: . Campinas: Papyrus, 1997. p. 129-143

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 138 p. (Educação e conhecimento)

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. In: **Investigación en la Escuela**, Espanha, n. 4 p.65-78,1988.

RODRIGUES, Neidson. Fundamentos da organização do tempo e espaço nas escolas. In: **Subsídios à discussão e reflexão do módulo introdutório do PROCAP 2ª etapa**. s/d. SEED/MG.

Secretaria Municipal de Educação.**REFERENCIAL POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA**. Betim, 1998.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: **Cadernos Cedes**, n. 24, Campinas: Papyrus, 1991, p. 51-65.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 135 p. (Coleção passado a limpo).

SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural:** a apropriação da escola plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental. 2000. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

TALAVERA, Maria Luisa. **Construcción y circulación de recursos docentes en primer grado:** estudio etnográfico. (Dissertação de mestrado). DIE: México, 1992.

THARP, Roland, GALLIMORE, Ronald. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 171-217 p.

WERTSCH, James. **Voices of mind:** a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Park Press, 1991. 165 p.

WERTSCH, James V. et al. **Estudos sócio-culturais da mente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 214 p.

VYGOTSKY, Lev. S. et al. **PSICOLOGIA E PEDAGOGIA:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991. 94 p.

_____. **Teoria e Método em psicologia.** São Paulo: Martins e Fontes, 1996. 524 p.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998 a. 228 p. (Educação crítica).

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1998 b. 194 p.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999. 191 p.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins e Fontes, 2001. 561 p.

ANEXO

ROTEIRO PARA NOTAS DE CAMPO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BETIM

Roteiro:

- Descrever o ambiente da sala de aula;
- Descrever a disposição dos alunos;
- Descrever a disposição das carteiras;
- Descrever o posicionamento da professora;
(ideal croqui do espaço)

Olhando de perto a atuação da professora:

- Como a professora interage com os alunos?
- Como os alunos respondem a interação?
- Como a professora apresenta o conteúdo/atividade/tarefa a ser executada?
- Como a professora grau de dificuldade da tarefa?
- Como a professora dá feedback a contribuição oral e por escrito dos alunos?
- Como a professora atribui e empresta significado ao conteúdo a ser apreendido?
- Como a professora relaciona o conteúdo a experiências anteriores dos alunos;
- Como a professora elogia ou recompensa a participação dos alunos na atividade?
- Como a professora sanciona a participação inadequada dos alunos?

- Como a professora regula o tempo da atividade?
- Como a professora regula os modos de participação dos alunos?
- Como a professora administra a disciplina em sala de aula?
- Como é compartilhada a solução de problemas entre aluno-aluno e professora-alunos?
- Que tipo de desafios a professora oferece aos alunos?
- Como a professora encoraja aos alunos a persistirem na tarefa?
- Que tipo de estratégia meta-cognitivas ou “pistas” a professora oferece aos alunos?
- Que tipo de aproximações a professora faz entre a sua linguagem e a linguagem dos alunos?
- Que outros indicadores emergem do contexto?