

6.

Qual o perfil da Professora-Referência?

Neste capítulo destaco alguns atributos que, juntos, podem contribuir para que uma professora alfabetizadora possa ser considerada de sucesso. A literatura que trata sobre o efeito professor destaca estes atributos como sendo aqueles que influenciam significativamente os resultados do ensino. Vivemos em Duque de Caxias -embora seja realidade da grande parte das escolas públicas, uma dura realidade, em especial na alfabetização.

Todos os anos um número significativo de alunos engrossa as fileiras dos que não são alfabetizados na idade certa e permanecem na escola vários anos tentando aprender a ler e escrever. Muitos deles desistem da escola, outros são promovidos aos anos de escolaridade posteriores, mas, do mesmo modo que os outros, não conseguem se alfabetizar. São esses alunos que formam o grupo de analfabetos funcionais, grupo este formado por pessoas que passaram pela escola, mas não são capazes de utilizarem a escrita socialmente.

Entendo que os cursos de formação, muitas vezes, não oferecem aos seus alunos condições de refletir sobre a realidade com a qual vão se deparar e ainda não ensinam sobre o como fazer, ou seja, a didática do ensino. Esta é uma reclamação constante dos recém formados. Estes professores não dominam nem a técnica do ensino nem conhecem a “vida real” com a qual vão se deparar.

Insisto, assim, em afirmar que a formação dos professores não se esgota. Ela se dá em um *continuum*, por isso a necessidade de as redes de ensino investirem em cursos de formação e também os professores se darem conta de que a auto formação é uma condição para um melhor ensino. Acredito que assim terão melhores possibilidades de alcançarem sucesso em sua vida profissional e, como consequência, minimizarem os efeitos perversos do fracasso escolar.

Elenco abaixo uma série de atributos que formam o perfil de um professor de sucesso. Alguns são específicos aos que se dedicam a alfabetizar, outros podem ser tomados como aqueles pertencentes a todos os outros professores, independente do ano de escolaridade que lecionam.

Professora reflexiva

Paulo Freire (1998) elenca uma série de atributos, segundo ele, indispensáveis a quem se dedica a ensinar. Um desses atributos refere-se à capacidade crítica e reflexiva do professor. Esse perfil de professor crítico e reflexivo se contrapõe àquele meramente transmissor de conteúdos e se estabelece como um contraponto ao estilo bancário de ensinar.

Em oposição a esse modelo, Freire defende a ideia de uma ação pedagógica que proporcione ao professor a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática, problematizá-la, levando em consideração os condicionantes econômicos, culturais e sociais dos sujeitos e da escola enquanto instituição social. Para Freire, o professor precisa ser um profissional que construa um saber situado histórica e socialmente, capaz de dimensionar a sua atividade num contexto social, político e educacional e, ao mesmo tempo, se apropriar dos recursos que possam contribuir para a superação de suas limitações.

Nesse sentido, Gadotti (2003) afirma que o professor de hoje precisa ser capaz de criar conhecimentos, seja através da pesquisa acadêmica, seja por meio da reflexão sobre a sua prática em seu contexto de trabalho. Assim, é preciso reconhecer, segundo o autor, que as novas exigências sociais colocam também novos desafios para a escola, para o professor e para o aluno.

Para Utsumi (2005), o ato de refletir sobre as suas ações pedagógicas é sempre uma referência observada em experiências de professores que alcançam o sucesso com seus alunos. Desse modo, neste trabalho, o caráter reflexivo das professoras investigadas se torna evidente em suas narrativas. Mesmo a professora Luciana, a quem tenho várias críticas ao seu posicionamento, refletia sempre sobre suas ações. Foi assim quando percebeu que os alunos demoravam muito tempo para copiar o cabeçalho e a agenda do dia. Pediu, então, que os alunos trouxessem de casa o cabeçalho pronto, embora essa medida não tenha sido cumprida pela maior parte dos alunos. Um outro exemplo dessa reflexão foi quando pensou em uma estratégia para o início das aulas, de modo a torná-las mais atrativas:

Luciana disse que mudou de estratégia. Como percebeu que suas aulas estavam cansativas e sem graça para os alunos, pois quase sempre demoravam muito tempo copiando o cabeçalho, ela passou desde ontem (27/08) a iniciar suas aulas com um jogo. Com isso acredita que resolveu um problema de um casal de irmãos que sempre chega atrasado, pois falou que, caso algum aluno chegue atrasado, perderia o jogo (caderno de registros, dia 28/08/12).

Professora aprendiz

Um outro aspecto destacado por Freire (1998) refere-se à condição de querer sempre aprender, de não satisfazer-se com a sua inconclusão. Essa condição de incompletude do ser humano é o que o leva a buscar novas perspectivas, novas possibilidades. Desse modo, do ponto de vista educativo, o trabalho dos professores muda no mesmo ritmo do contexto no qual o desempenham. Sendo assim, há sempre a necessidade de constantes mudanças no fazer e no agir dos professores. Sobre isso nos fala a professora Diana: *“Se eu disser que é suficiente a minha formação, eu vou estar mentindo. É assim: eu sou uma pessoa muito curiosa e muito perfeccionista de uma certa forma. Eu nunca acho que é o suficiente. Eu acho que o dia que eu disser que alguma coisa é o suficiente, pode me enterrar”* (entrevista).

Professora rigorosa

A rigorosidade é outro aspecto que faz parte do perfil das quatro professoras. Embora todas se percebam como aquelas que têm uma prática mais progressiva, se dizem também rigorosas e disciplinadoras. Isto foi observado na prática de todas elas. São rigorosas no momento em que explicam as atividades e na sua realização, na exigência de respeito com o outro e ainda em relação ao esforço que os alunos devem ter para realizar as atividades. Isto se contrapõe à ideia de que muitos professores tinham, e ainda têm, de que práticas construtivistas combinam com um fazer espontaneísta, não cabendo intervenções concernentes ao comportamento e à realização das atividades. É como se ser construtivista implicasse em deixar a criança à vontade, sem limites e sem orientação. As professoras neste estudo se contrapõem a esta concepção do senso comum e dos críticos do construtivismo.

Esse rigor é percebido pelos alunos que, mesmo sendo pequenos, já têm a consciência de que um bom professor é aquele que cobra resultados e exige esforço. Isso ratifica o que aponta Cunha (1989), que os alunos não valorizam aquele professor “bonzinho”. Mesmo sendo de pouca idade, os alunos investigados nesta pesquisa já compreendem que o professor mais exigente é aquele que mais tem interesse por sua aprendizagem. Vimos isso quando o aluno Enoque, da professora Diana afirma: *“Ela briga com a gente quando a gente não faz o dever, mas a gente ama ela mesmo assim”*.

Professora afetiva

O afeto é um componente indispensável na relação professor-aluno, pois sabemos que as relações que constituem o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas. Nesse sentido, as quatro professoras observadas tinham preocupação com a afetividade. Os olhares, os toques as palavras de reconhecimento e de incentivo sempre se fizeram presentes. Vejamos alguns exemplos do que acontece nas salas em relação a este aspecto.

Parabéns, você está lendo muito lindo! (Caderno de registros, professora Cristina, dia 18/06/2012).

Uma aluna estava dormindo na sala. A professora a acordou e perguntou se ela estava passando mal. A menina disse que não. A professora, passou a mão em seu rosto, verificando se ela estava com febre e como não estava falou: vai lá no banheiro e lava o seu rosto. (Caderno de registros, professora Diana, dia 02/10/2012)

Professora como andaime

Segundo Wray e colaboradores (2000), a interação professor-aluno nas aulas se constitui um elemento importante de um ensino eficaz. Assim, o acompanhamento das crianças nos trabalhos e o retorno que os professores dão fazem com que os alunos se engajem mais na realização das tarefas. A metáfora do andaime, utilizada por Bruner (1986) tem servido, segundo os autores, para explicar a natureza da interação professor-aluno. Os andaimes sugerem que o apoio e o suporte que o professor oferece aos seus alunos permitem que eles possam operar em níveis mais elevados de funcionamento cognitivo do que poderiam por conta própria (Wray et al, 2000).

A ideia de Bruner se coaduna com o que preconiza Vygotsky (1989) quando fala da zona de desenvolvimento proximal. Para este último autor, é fazendo hoje com ajuda, que amanhã o aluno conseguirá fazer sozinho. A diferença entre os autores é que Vygotsky não fala apenas das trocas entre professores e alunos; para ele, os alunos com níveis de conhecimentos mais avançados podem permitir ao outro alavancar o seu conhecimento, haja vista a linguagem parecida e o jeito de agir. Já Bruner foca mais no professor como suporte para o progresso do aluno, pois é ele quem fará com que progridam em seu desempenho escolar. Eis alguns exemplos do que Bruner teoriza.

A professora chamou alguns alunos com dificuldades em sua mesa. Entregou um envelope contendo letras na quantidade certa para que montassem palavras ditadas por ela. Nesse momento, fazia comentários: “escrevam camisa”. Um aluno coloca CAMI e fala aqui não tem o ZA. Ela explica, então, que o S pode ter o som de Z. Entregou um lápis e um pedaço de papel e pediu que o menino escrevesse CASA e falou: “viu, é igual. CASA é escrito com S, mas a gente fala como se fosse Z (Caderno de registros, professora Paloma, 09/11/2012)

Professora e o ensino da língua

Em relação às atividades, destaco inicialmente aquelas relacionadas à leitura. Em todas as observações pude perceber que as professoras Cristina, Diana e Luciana faziam, com frequência, leituras de diferentes gêneros textuais para seus alunos. A preocupação vista em muitas salas de aula de que as crianças pequenas devem ser oferecidas leituras curtas, com palavras simples e que a capacidade de compreensão está relacionada com a capacidade de leitura dos alunos, não era vista nas turmas observadas. As professoras liam textos sem se intimidarem com a complexidade ou o tamanho deles. Julgo que elas levavam em consideração a qualidade dos textos. O que importava para essas professoras era saber que esses textos circulavam socialmente. Por exemplo, a professora Diana, sabendo do interesse que a novela “Carrossel”¹ despertava nas crianças, resolveu trabalhar por um período com o resumo desta novela. Assim, antes de ir para a escola, comprava o jornal e lia o resumo para os alunos. Pude perceber a euforia que esta atividade despertava nos alunos, pois através da leitura podiam antecipar o que iria acontecer no próximo capítulo da novela.

Da leitura realizada pelas professoras não decorria nenhuma atividade posterior, no máximo uma conversa. Acontecia nestas salas o que podemos chamar de leitura para fruição.

Do mesmo modo, as professoras observadas, com exceção da Luciana, propunham que os alunos também lessem, mesmo os que não sabiam ler convencionalmente. Assim, eram disponibilizados livros literários para serem manuseados e lidos em sala. Eram oferecidos também, nas turmas das professoras Paloma

¹ Novela destinada ao público infantil e veiculada no SBT à época da pesquisa.

e Cristina, textos para que os alunos com mais dificuldades treinem em casa e lerem posteriormente para as professoras. Em todas as turmas foram observadas, ainda, a leitura coletiva em que a professora ora propunha que lessem textos xerocados ora passados no quadro. O resumo da novela “Carrossel” é um bom exemplo de proposta de atividade coletiva. Em alguns dias a professora lia para os alunos; em outros passava no quadro para que os alunos lessem.

Nas atividades de escrita, destaco a escrita de parlendas, cantigas e quadrinhas conhecidas, escrita coletiva de trechos de histórias e produção de frases a partir de desenhos, com ou sem ajuda da professora. Observei também, nas turmas da professora Diana e Paloma a escrita com letras móveis, na quantidade exata. Essa atividade permite que os alunos que estão recém alfabéticos possam começar a pensar nas sílabas não canônicas, na ortografia das palavras com a ajuda da professora. Nesse momento, a professora pode propor a reflexão sobre os pedaços das palavras, por exemplo quando:

Aproveitando a escrita da palavra bicicleta, que muitos alunos estavam com dúvida na escrita de CLE, a professora foi ao quadro e escreveu várias palavras que têm o mesmo som: claro, clube, Cláudia, cloro, lembrando que, apesar de o som parecer de q, não podemos escrever juntos os Q e o L (Caderno de registros, professora Cristina dia 06/11/2012)

Os jogos são atividades privilegiadas em que os alunos, de maneira lúdica, aprendem sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, as professoras, com exceção da Paloma, realizavam com frequência alguns jogos de alfabetização. Nesta turma, quando terminavam as atividades, os alunos podiam brincar com diferentes jogos presentes na sala, mas além de não serem jogos específicos para ajudá-los a pensar sobre a escrita, não era uma atividade dirigida. A professora Luciana, após perceber que as suas aulas estavam cansativas, passou a realizar os jogos no início da aula. Segundo ela, os alunos ficavam mais motivados. A professora Cristina salientava várias vezes o cuidado que deveriam ter com os jogos:

- Esses jogos são seus?

- Não.

- Então temos que cuidar deles, porque no ano que vem quero trabalhar com outros alunos.

Professora que avalia seus alunos

As professoras realizavam diagnósticos da escrita dos alunos. Desse modo, podiam saber o que cada um pensava quando produziam escritas. Partir dos conhecimentos que o aluno possui para ensinar-lhe o que ainda não sabe significa compreender que uma boa atividade é aquela em que o aluno seja desafiado a buscar uma solução para o problema que se apresenta. Isto não acontece se a tarefa for fácil demais, ou, ao contrário, difícil a ponto de se tornar impossível de ser realizada (Lyra, 2008).

Por conta disso, as professoras, com exceção de Luciana, realizavam atividades diversificadas como forma de atender às especificidades de cada um dos seus alunos. Isso significou, principalmente na turma da professora Paloma, um ensino mais individualizado. Quando queria trabalhar com os alunos com mais dificuldade, pedia que eles sentassem perto dela. Assim, em dois dias de observação trabalhou com letras móveis e também fez intervenções mais específicas sobre a escrita. As professoras Cristina e Diana, conhecendo o que cada um sabe, propõem atividades que todos possam realizar, de acordo com a possibilidade de cada um.

Ferreiro (1992) afirma que são os conhecimentos que as crianças trazem para a escola que devem determinar o ponto de partida do ensino. É preciso saber o que os alunos já sabem sobre a escrita e, a partir daí, planejar boas situações para que aprendam o que ainda não sabem. Entretanto, isso não significa que ao professor cabe criar situações de aprendizagens particulares, específicas para cada aluno. Para Lerner e Palacios isso significaria:

retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha o aluno numa relação unilateral com o professor e o impede de fazer aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com os companheiros, confrontar com eles suas ideias sobre problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes.

(...) Ainda que seja incontestável que as atividades individuais devam ter lugar entre as situações de aprendizagem que são oferecidas aos alunos(...) pensamos que as atividades que devem ser colocadas em primeiro plano são aquelas que tornam possível a elaboração coletiva de conhecimento (Lerner e Palacios, 1995, p. 53)

Nesse sentido, as práticas dessas professoras corroboram a investigação realizada por Ladson-Billings (2008) em que constata que crianças diferentes têm necessidades diferentes. Não voltar-se para estas diferenças seria uma forma de injustiça e de excluir da escola os que mais necessitam dela. Entretanto, como afirma a autora, as atividades coletivas trazem uma melhor forma de aprendizagem para todos.

As professoras afirmam acreditar que boas professoras fazem diferença no desempenho acadêmico de seus alunos, o chamado *efeito professor* (Bressoux, 20003). Nesse sentido, compreendem que o sucesso do seu público depende em grande parte do que fazem em aula. O valor que agregam aos seus alunos, segundo Hunt (2009), pode ser medido através de avaliações externas, mas, sobretudo, através da observação diária e da organização de portfólios, onde é possível ter amostras de como cada aluno chegou no início do ano e como está sendo sua evolução.

Todas as características aqui apontadas delineiam, de maneira geral, o perfil das professoras investigadas. Na próxima seção, ampliarei essa discussão, buscando descrever o perfil de cada uma delas, em particular. Desse modo, procurarei definir quem é essa professora e o que faz dela uma referência.

6.1.

Perfis produzidos para as professoras investigadas

Neste item apresento o perfil de cada professora investigada, levando em consideração alguns aspectos que os estudiosos sugerem quando tratam de professoras de sucesso. É importante destacar que, ao tratar individualmente das professoras, são levados em conta aspectos diferentes, mas que nem por isso fazem com que elas se constituem como uma professora-referência. Abaixo relato o que foi construído como perfil de cada professora.

6.1. 2

Professora Cristina

A professora Cristina tem mais de vinte anos de experiência, ou, como diz: “*até perdi a conta de tanto tempo*”. É reconhecida pelos seus pares e pela comunidade escolar como uma ótima professora, o que se traduz na quantidade de responsáveis que busca matricular seus filhos com ela, no início do ano e também na frequência de pais às suas reuniões.

Tem algumas características consideradas muito importantes pelos pesquisadores em efetividade docente (Leu *apud* Fontanive, 2009) que são:

- a alta expectativa em relação aos seus alunos, especialmente aqueles de baixo desempenho. Isso se mostra quando se reporta à turma ou a algum

aluno que encontra dificuldade para realizar o que fora proposto: “*Se tiver alguma frase que vocês não estiverem conseguindo ler, vai tentando que a tia Cristina vai ajudar. Vai tentando*”. (Caderno de registros, dia 180/06/12), ou ainda quando afirma para mim, de modo que todos ouçam, que a sua turma é muito esperta.

- a criação de um ambiente que encoraje a participação de todos os estudantes nas atividades propostas. Uma atividade de escrita coletiva é um bom exemplo disso. Esse tipo de atividade proporciona a todos, sem distinção, a participação.

Cheguei e a professora estava construindo com os alunos um texto coletivo: a parte em que o lobo mau se veste de vovozinha e a chegada da Chapeuzinho Vermelho. Explicou sobre o uso dos pontos de exclamação e interrogação, sobre a separação das sílabas em um texto. Ela escreveu: “É pra te comer m e perguntou: se não dá pra escrever a palavra toda, então o m pode ficar sozinho?” Depois de muitas respostas, uma aluna respondeu: “Não, porque não fica com som” (Caderno de registros, dia 03/10/12).

- conhecimentos e habilidades de uma variedade de formas de ensinar e de aprender. É o que podemos ver quando Cristina ensina aos seus alunos a ler fazendo uso da estratégia de antecipação, já que há algum tempo, se acreditava que o aluno tinha que ler pedacinho por pedacinho da palavra, buscando então a compreensão. Compreender que não utilizamos todas as informações visuais ao ler e que decodificar sílaba por sílaba não é sinônimo de que a criança esteja alfabetizada é um avanço. Desse modo, considero que a professora utiliza na atividade exemplificada abaixo uma série de conhecimentos que contribuem para a alfabetização de seus alunos:

Cristina me pediu para acompanhar a leitura de Kaique, um aluno que vem apresentando melhoras, já que tinha muita dificuldade no início do ano. O texto e as atividades estavam escritos em letra script, mas os alunos tinham que responder com letra cursiva. Ela explicou no quadro a diferença entre maiúsculas e minúsculas. Cristina também acompanhou a leitura de alguns alunos. Ela falava: “Você começa a ler a

palavra e adivinha o resto”. Com isso, ensinava aos alunos a utilizar a estratégia de antecipação ao ler um texto ou palavra (Caderno de registros, dia 27/11/12).

Outra característica importante da professora Cristina é que está sempre buscando que o aluno reflita, dificilmente dá a resposta que o aluno pede. Mesmo que naquele momento não seja representada a escrita convencional, pois, já que sabe o que o aluno está pensando sobre a escrita, não se sente desconfortável. Por isso, em vez de respostas, faz perguntas, embora não se negue a dar informações sobre a escrita, quando necessário. Isso significa que a professora reconhece que precisa problematizar a escrita dos seus alunos, mas que muitas descobertas eles não fazem sozinhos ou demorariam demais para fazê-las. Um bom exemplo disso é o que vimos a seguir:

Em uma atividade em que os alunos tinham que completar as frases, um aluno chegou à professora para lhe mostrar o dever já pronto. Ela pediu que o aluno lesse o que escreveu “BARIGA”. Lê pra mim o que está escrito aqui.

Ele leu: “BARRIGA”.

- Não, aqui não está escrito barriga. Está escrito “bariga”. O que falta para escrever Barriga?

- O R!

- Toda vez que estiver entre vogais, usamos dois RR para escrever barriga e arroz.

(Caderno de registros, dia 06/11/12).

Cristina demonstra um grande compromisso com o seu trabalho. Em nenhum dia em que fiz observação de suas aulas, a professora faltou ou chegou atrasada. Exige também que os alunos tenham responsabilidade com os deveres, organização com os materiais, em especial o caderno, afirmando que não gosta de caderno bagunçado, chama a atenção sobre a impontualidade de algum aluno e fica aborrecida quando alguém faz o dever de qualquer jeito.

Ela é exigente na realização das atividades. Apaga o dever quando está copiado errado ou faltando alguma coisa e também em relação à letra: “Por que esse N tão grande? Vamos melhorar esse cai aqui”. (Caderno de registros, dia 17/08/12).

Uma outra característica da professora Cristina é a maneira com que resolve os conflitos surgidos na sala de aula. Não faz alarde, mas busca sempre a verdade e a justiça. Desse modo, ancora a sua prática procurando formar pessoas melhores e de bom caráter (Leu *apud* Fontanive, 2009). Um exemplo aconteceu no dia 04/09/12:

Viviane pegou a cola emprestada com Thauã e ele disse que ela tentou tirar a cola do seu tubo para colocar no dela. Thauã veio reclamar sobre isso. A professora quis esclarecer o fato. Por muitas vezes, ela perguntou sobre a verdade aos dois. No final foi descoberto que Thauã estava mentindo, já que ele mesmo ofereceu à menina que tirasse um pouco de sua cola, só que ela não conseguiu tirar pois tinha muito pouco. Reconhecido o erro, o aluno foi obrigado pela professora a pedir desculpa à menina e a professora pediu que Viviane fosse à secretaria da escola colocar um pouco de cola nos dois tubos. (Caderno de registros, dia 04/09/12).

Cristina é também uma professora que mantém com suas colegas uma certa liderança. Elas confiam em seu trabalho, percebem que é uma professora que tem segurança no conteúdo que ensina. Por isso, é comum irem a sua sala perguntar ou mostrar alguma atividade, ou pedir alguma “folhinha” que possa ter feito contemplando algum projeto comum da escola.

Essas são as características da professora Cristina que foi escolhida para participar da pesquisa por ser considerada uma professora-referência em alfabetização. São muitos os atributos desta professora que respondem o motivo de tal indicação. Continuo, assim, contemplando o que cada professora tem em particular e que pode fazer dela uma referência.

6.1.2.

Professora Diana

Esta é a mais nova das professoras pesquisadas, porém, a meu ver, é quem tem uma prática que mais se coaduna com os pressupostos de uma educação inclusiva e libertadora. Nesse caso, a idade e o pouco tempo atuando no magistério não são empecilhos para que a professora tenha consciência sobre o seu papel perante os seus alunos, especialmente porque todos vêm do meio rural e muitos veem nela a possibilidade de uma maior aproximação com o mundo letrado.

Diana tem uma grande preocupação com isso, por isso lê todos os dias diferentes textos para os seus alunos. É interessante perceber como os alunos se comportam nesta hora. É como se ela dissesse: hora da leitura, hora do silêncio. Raramente vi algum aluno

“atrapalhando” a leitura da professora, até porque ela sempre escolhia livros interessantes a serem lidos, a maioria do seu acervo pessoal.

No momento da leitura, pedia silêncio e era como se convidasse cada um ao prazer que a leitura oferece. Começava já pelas pistas que a capa dos livros oferece: “*O que vocês acham que vão encontrar em um livro com esta capa*”? “*Qual será o título deste livro*”? “*Vamos, olhem o desenho da capa*”. Esta estratégia permitia que as crianças comesçassem a fazer inferências sobre o que poderiam encontrar nos livros. Não havia “desordem” neste momento, pois ela explicava que todos podem falar, mas que têm que respeitar a vez do outro.

A professora iniciou a aula mostrando uma ilustração contida em uma folha com um texto, pediu que os alunos tentassem descobrir o que achavam que tinha nessa história. Falou que trabalharia um novo tipo de texto nesse bimestre. No bimestre passado trabalhou com lendas e neste trabalharia fábulas. Relembra que já leu algumas fábulas e falaram sobre a da cigarra e da formiga. Falou que este tipo de texto geralmente tem uma moral e leu a fábula " O cão e o osso", cuja moral era: mais vale um pássaro na mão do que dois voando. Conversaram sobre esta moral. (Caderno de registros, dia 02/10/12)

Quando pede que desenhem sobre um livro lido, sobre a parte que mais gostaram, ela explica o contexto em que as cenas aconteceram. Assim, em um dia, a proposta era que os alunos desenhasssem e depois escrevessem a parte que mais gostaram do filme “A Era do Gelo 2”, que tinham visto no dia anterior. A professora, então, fazia perguntas e explicava sobre onde a história aconteceu, o que fazia parte do contexto da história. Desse modo, as crianças desenvolveram um cenário para o filme.

Diana é uma professora que se diz rigorosa: “*(...) Mas eu não me considero liberal não. Eu até, assim, tomo cuidado para não ser rigorosa demais em alguns momentos*”. (Entrevista). Os alunos entrevistados no grupo de discussão, um em especial, também a percebem como uma professora rigorosa e afirmam que têm medo dela, muito embora eu não tenha percebido nenhuma atitude da professora que justificasse esse medo.

Ao contrário disso, percebia a professora como carinhosa e preocupada com o bem estar dos seus alunos. Isso se demonstrou em diversas vezes: fazia brincadeiras com os alunos, ria com o que falavam, perguntava se estava tudo bem quando algum aluno não parecia estar, dentre outras atitudes. Desse modo, o afeto era bastante presente em suas aulas, de diferentes maneiras.

A professora circulava pela sala, ora ajudando os que precisavam de ajuda, ora dizendo palavras de incentivo. Isso corrobora o que Cunha afirma em relação a sua pesquisa também sobre bons professores:

Percebi, ainda, outras habilidades do professor que estimulam os alunos na sala de aula. Verifiquei que a movimentação que o professor faz no espaço de ensino torna mais constante a participação dos alunos e dá ao professor condições de verificar o nível de atenção de seus interlocutores. Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo próprio nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulo à sua capacidade de pensamento ou condição de experimentação (Cunha, 2011, p. 129).

Diana acredita na troca como propulsora de conhecimentos: *“Eu sinceramente, eu acredito muito na troca entre as crianças. Elas enriquecem muito em vários momentos”*. Com isso, pensa no que um pode aprender com o outro: *Observei que a professora rearrumou duas duplas, pois disse que estava errada. Isso demonstra a preocupação dela com as duplas produtivas’*. (Caderno de observação, dia 25/10/12). Trabalha, desse modo, acreditando que não é a única mediadora no processo de ensino-aprendizagem. A professora opera também com a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1989), nos ensinando sobre o papel do outro na construção/apropriação de conhecimentos. Segundo afirma, é fundamental o outro no processo de aprendizagem. Retorno, assim, ao que Vygotsky afirma sobre a zona de desenvolvimento proximal.

(...) 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 de companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

De acordo com o que foi dito acima, a professora Diana afirma não acreditar em turmas homogêneas. Por isso propõe atividades que todos sejam capazes de fazer, uns com ajuda, outros com mais autonomia, ainda de forma que trabalhem com uma mesma proposta, mas com objetivos diferentes. Isso foi observado em alguns dias. Fiz o relato de uma atividade que demonstra o que descrevi.

Uns alunos receberam a lista dos animais e outros receberam as adivinhas. Esses tinham que lê-las para que os outros encontrassem a resposta que escrevera no quadro.
- *Por que você sabe que está escrito esta palavra?*

- *Esta palavra começa com que letra?* (Observação, dia 19/05/12)

Desse modo, a professora Diana se assemelha com a professora Cristina quando pensa nas atividades, pois trabalha de forma que a atividade proposta seja um desafio para os diferentes alunos. Valorizar o que o aluno sabe, para potenciá-lo a novas aprendizagens, colocando desafios ao seu alcance, incentiva a sua participação e favorece sua autoestima, permitindo-lhe confiar em suas capacidades e, assim, tornar-se mais autônomo para continuar aprendendo. Entretanto, isso só se efetiva a partir de interações caracterizadas pelo respeito mútuo, pela confiança e pela solidariedade. Interações em que o afeto esteja presente, em que o erro seja considerado inerente à aprendizagem, mas que também ocorra o reconhecimento de que aprender requer esforço e responsabilidade (Lyra, 2008).

Uma outra característica importante da professora Diana é não aceitar a intolerância. Quando percebe que algum aluno está agindo de forma a depreciar e não respeitar o outro, faz intervenções bem diretas e até rígidas. Isso foi observado em três momentos. Cito um, a título de exemplo: *“Um aluno (Enoque) falou para a professora que outro (João Miguel) disse que era melhor que a Lidiane, a mais velha aluna da turma, pois havia conseguido ler no quadro as duas palavras e ela não. Prontamente, a professora disse que todos viemos para a escola aprender e que ninguém é melhor do que o outro”*.

A professora realiza diferentes atividades envolvendo a consciência fonológica. Segundo Morais (2005), uma coisa é usar as palavras para se comunicar, outra é refletir sobre suas características, independente de seus significados. Assim, observei em vários momentos os alunos tendo a oportunidade de refletirem sobre as partes sonoras das palavras. Atividades envolvendo palavras começadas ou terminadas com o mesmo som, rimas, quantidade de letras das palavras, foram algumas realizadas pela professora. *“Na leitura de leão destacou o ão e pediu que falassem algumas palavras com o mesmo som. Assim, os alunos iam falando: João, macarrão, sabão. Ela destacava o ão de cada palavra”*. (Caderno de registros, dia 19/06/12).

Para a professora, a alfabetização vai além de um código a ser decifrado. Quando perguntada sobre o que tem feito que mais tem contribuído para a alfabetização dos seus alunos, responde:

Considerar o que o aluno pensa e utilizar texto sempre. Ler para eles e usar sempre o texto não como alguns professores fazem: como um pretexto para ensinar gramática, mas usar o texto porque o texto é o mais importante. De nada adianta o aluno

passar o ano inteiro e aprender a decifrar o código da escrita se ele vai chegar lá fora e não vai encontrar “o boi baba” para ler. Vai ter um texto com um formato, em um portador (Entrevista)

Apesar de buscar no texto a sua base para alfabetização, Diana tem um trabalho significativo com as partes menores das palavras. Não acreditando, mesmo de forma inconsciente, na “*ditadura do texto*” (Morais, 2012), pois o que ali presenciei dava conta do que o autor chama de ensino sistemático do sistema de escrita alfabético. Várias vezes vi isso acontecendo. Um exemplo disso foi o que presenciei no dia 02/10/12, quando a professora entregou uma atividade que continha uma tirinha da Turma da Mônica. Relato a seguir como foi este episódio:

A professora pediu que lessem individualmente e depois leram coletivamente, fez perguntas sobre a tirinha, o que favoreceu que os alunos fizessem inferências já que o texto não oferece todas as informações escritas. Em seguida leram o título da atividade: Oba!! Tirinha da turma da Mônica!! E a professora explicou o uso do ponto de exclamação. Logo após responderam às perguntas da folhinha. Na escrita do personagem Sansão, a professora foi ao quadro e perguntou se tinha algum nome na sala que tinha AN para ajudar na escrita. As crianças falaram André. Ela destacou o AN de André e falou o que tinha que fazer para este pedacinho virar SAN. Depois falou que também AN poderia ser escrito com AM e perguntou por que em Sansão não foi escrito? Alguns alunos responderam que só pode colocar M antes de P e B. (Caderno de registros, dia 02 /10/12)

A professora não faz uso do livro didático de alfabetização. Segundo ela, os textos são muito grandes e as crianças não conseguem lê-los. Prefere trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano infantil, como parlendas, quadrinhas, adivinhações, listas, cantigas, resumos de novela infantil e outros encontrados em livros de literatura. Nesses textos encontra subsídios para o trabalho mais estrito sobre a escrita alfabética, pois discutem sobre o título das histórias, fazem leitura de ajuste², trabalham com sons iniciais, o meio das palavras e sons finais.

Diana é uma professora que acredita que precisa investir em sua formação. Por isso, tem conhecimento de alguns livros importantes para quem trabalha com alfabetização. Citou e revelou o nome e o conteúdo de alguns. Desse modo, busca na teoria subsídios para a sua prática. Assim como afirma ser uma professora construtivista,

² A leitura de ajuste é uma atividade em que os alunos acompanham com o dedo o que está escrito, de modo que percebam que o que se fala está escrito na mesma ordem.

os livros que citou referenciam esta teoria. Acredito que esse é um dos componentes que contribui para a segurança que a professora demonstra em ensinar os conteúdos necessários.

6.1.3

Professora Luciana

Das professoras investigadas, Luciana parecia ser a que mais se incomodava com o fato de eu estar em sua sala, embora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preconizasse a saída das professoras investigadas em qualquer momento da pesquisa. Foi a única que pediu para ler o caderno de registro, embora estivesse também franqueado para a leitura das outras professoras. Isso acontecia particularmente quando ela tomava uma atitude que eu pudesse considerar antidemocrática ou de constrangimento para alguns alunos.

Mesmo assim, se mostrava pronta a ajudar, me mostrando o que havia planejado para o dia, fazendo o diagnóstico dos seus alunos na minha frente para que eu compreendesse como era um diagnóstico de uma professora que se diz pós-construtivista e ainda remarcando a eleição dos grupos áulicos, para que eu assistisse.

Como mencionei, Luciana trabalha com o pós-construtivismo. Essa teoria foi desenvolvida por Esther Pilar Grossi que, segundo a autora, não é uma negação ao construtivismo, mas um acréscimo. Para a autora, a grande descoberta de Piaget foi a de que o conhecimento se constrói, não é transmitido de fora para dentro. Contudo, para Grossi, o construtivismo de Piaget não incorporou profundamente nem o aspecto social nem o cultural. Portanto, o pós-construtivismo se apresenta como uma nova forma de ensinar, incorporando principalmente a dimensão social nos fenômenos da aprendizagem (Grossi, 2000).

Trabalhar com o pós-construtivismo é acreditar na heterogeneidade de conhecimentos na sala de aula, como afirma Luciana. Por isso, ela é organizada em grupos, os chamados grupos áulicos. Esses grupos são remanejados a cada mês e a proposta é que cada aluno vote em três colegas, a saber: 1- aquele com quem gostaria de aprender algo; 2- aquele com quem mais se identifica e 3- aquele com quem acha que pode e/ou gostaria de aprender algo. O grupo, já formado, escolhe um nome para ele. É interessante essa formação porque há um líder em cada grupo e esse líder não necessariamente é o que mais sabe. Por exemplo, na formação dos grupos na sala, um

aluno que foi escolhido como líder era um menino que tinha bastante dificuldades. Ele foi eleito porque muitos alunos queriam ajudá-lo.

Particpei de uma votação dos grupos áulicos e tudo se deu com muita alegria por parte das crianças e também com muita ordem. As crianças ficam sentadas com o mesmo grupo por um mês e o líder tinha as funções de pegar e entregar a lista de frequência do grupo à professora, entregar os trabalhos para os membros do seu grupo, recolhê-los e entregá-los à professora, dentre outras atribuições.

A professora fazia então um mapa de como a sala ficou (planta baixa). Depois de escolhidos os nomes, a turma escrevia-os coletivamente no quadro, pensando em cada sílaba que os compõem. Após, a professora entregava o alfabeto dos sentimentos. É uma folha contendo as letras de A à Z, para que as crianças escrevam sobre o que sentiram na hora e após a votação. Esse, segundo ela, é o momento terapêutico. *“A gente é um grupo. Por isso todo mundo se expõe.”*

Isso é confirmado pelos alunos entrevistados no grupo de discussão. Todos falaram que quando não sabem escrever alguma palavra recorrem à professora ou a algum colega. Esse pedido de ajuda ao colega é bastante incentivado pela professora. Considero um certo excesso nessa atitude da professora, já que raramente é ela quem faz as intervenções, se eximindo do seu papel de informante privilegiada da turma.

Eu acho que o que mais incentiva é esse trabalho em grupo que traz conhecimento. Isso trabalha melhor os níveis porque como um incentiva o outro e o outro avança, eu fico só mediando. Não sei se você já presenciou: eu paro para explicar o colega, ele não está entendendo, não dá resposta mas ajuda o colega porque se eu paro para explicar, eu já vi a criança se treme, fica nervosa com a presença da professora, né. Ou então a criança fica muito excitada “A professora tá me dando atenção, tá perto de mim”, olha eu tô explicando o dever e tá assim ó no meu cabelo, me olhando, fazendo carinho. Ai pega no meu cabelo e fala “ai professora você está tão cheirosa.” Ai eu perco. Ah, ensina o colega, primeiro que eles são iguais, a linguagem vai ser a mesma e outra que ele nem deslumbra, nem teme (Entrevista)

A professora utiliza com frequência o livro didático do Geempa. Pude perceber que algumas atividades ali propostas não se constituíam em reflexão para os alunos. Tratavam-se mais de atividades mecânicas e sem sentido. Não sei se a professora fazia também essa avaliação.

Todos os dias a professora faz menção a uma data comemorativa. Ela tem afixada na sala, um cartaz com essas datas do ano inteiro. Assim, fala do dia do carteiro, do dia

do psicólogo, do dia do advogado, entre outras datas. Depois de conversar sobre as datas, entrega uma folhinha com o desenho representando-as e pede aos alunos que pintem.

Apesar de não ter visto nenhuma vez acontecer, sabia que os alunos produziam textos coletivos, pois eles sempre me mostravam e, se por acaso, eu fosse no dia seguinte, a essa atividade, alguns diziam: “*Tia, fomos nós que fizemos*” ou ainda via exposto na sala. Eles demonstravam bastante orgulho dessa atividade.

Segundo Lyra (2008) nesses momentos de produção coletiva de textos, os alunos se utilizam dos conhecimentos obtidos em relação aos diferentes gêneros trabalhados. É preciso que saibam como o tipo de texto que estão trabalhando se organiza, cabendo à professora fazer intervenções a respeito de aspectos discursivos, questionar sobre a coerência, repetição de termos, marcas da oralidade, etc.

A escrita coletiva permite ainda que todos tenham condições de participar. Pressupõe o debate, obrigando a tomada de decisões consensuais. Sustentar discussões em torno de uma produção coletiva torna possível que os alunos sejam cada vez mais capazes de fazer escolhas conscientes em suas produções individuais.

Sabemos, entretanto, que essas situações de escrita coletiva não garantem aos alunos a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Aliás esse já foi e continua sendo um equívoco de muitos alfabetizadores. Para estes, bastaria repertoriar os alunos com diferentes gêneros textuais para que eles se alfabetizassem. Hoje sabemos que para aprender a ler, a criança, e mesmo os adultos, precisam refletir sobre o que a escrita representa e como ela é representada. Ao falar sobre alfabetização com textos, refiro-me aqui não somente à necessidade de ensinar sobre os usos, funções e características de cada um, mas também de ensinar sobre o sistema alfabético. Trata-se aqui de alfabetizar letrando, ou, como afirma Soares “*ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais da leitura e escrita* (1998, p. 47).

Acredito que, pensando nisso, Luciana lê todos os dias para os seus alunos. Ela recebeu do Geempa uma caixa contendo vários livros literários. Os livros são bem interessantes. Na maioria das vezes, ela os escolhia na hora. Mas de qualquer jeito, fazia uma leitura que cativava os alunos, pois pediam para que a professora lesse a história novamente ou para manusear os livros.

Em relação às atividades propostas, a maioria era impressa, mas os alunos tinham que copiar o cabeçalho e a agenda do dia. Pedia que cada um escrevesse o nome completo no cabeçalho. Nesse momento, em algumas observações, oferecia o modelo. A partir da

sexta observação, os alunos escreviam sozinhos e após a escrita, oferecia o modelo, que ela chamava de régua, para que pudessem comparar a sua escrita com a convencional.

Penso que, ao contrário das atividades do livro, as atividades que propunha poderiam se transformar em uma atividade privilegiada para a reflexão sobre a escrita. Entretanto, avalio que poucas foram as vezes que a professora realizava as intervenções necessárias, principalmente em relação aos alunos com mais dificuldades.

Na maioria das vezes quando os alunos iam perguntar sobre a forma correta, ela dizia: “*Vamos pensar*” ou então: “*peça ajuda ao colega*”. Recolhi no caderno de registro um evento em que mostra essa atitude:

Um aluno pergunta:

- Tia, como é o JÃO? - Ele queria escrever botijão.

-Fala JÃO (a professora)

- GÃO (aluno)

- Não é GÃO (professora)

- Pensa! Vê com o seu colega.

Ele mesmo chegou a conclusão (Observação, dia 13/11/12)

Na quinta observação, fez uma repetição de um ditado de palavras que havia feito no dia anterior. Com o resultado dos alunos construiu um gráfico de barras, que demonstrava os acertos dos alunos. Como houve um grande número de alunos que não acertou palavra alguma, combinou com os alunos para que treinassem as palavras em casa para que fosse feito um novo ditado com as mesmas palavras. Tinha como objetivo comparar se houve evolução da escrita dos alunos. Neste novo ditado, ela ficou mais satisfeita, fez de novo um gráfico de barras para comparar os avanços e regressões da turma.

Trabalhava com jogos: bingos, forca, mímicas e brincadeiras envolvendo o alfabeto. A partir de uma música que uma aluna cantou na sala, criou uma outra em que se trabalhava todas as letras e sílabas. Em um momento da aula, os alunos brincaram em duplas. Como gostaram dessa brincadeira!

Apesar de considerar a sua sala como um espaço democrático, percebi algumas vezes alguns alunos sendo constrangidos. Nesse momento, falava muito alto, o que fazia com que todos silenciassem, demonstrando um certo temor. Em meu caderno de registros, descrevo uma situação em que três alunos não fizeram o dever de casa corretamente. Essa foi a oitava observação.

Três alunos fizeram o dever de casa errado. A professora chamou atenção individualmente, mas ao mesmo tempo perguntava para a turma: “gente, quem é que fez o dever de casa errado? As crianças falaram o nome dos três. Ela disse: “pois é, justamente os três que não prestam atenção a nada que eu digo.

Após isso, se acalmava. Já vi, inclusive Luciana pedindo desculpas a um aluno porque no dia anterior havia brigado com ele e, do mesmo modo, afirmou que é de praxe pedir desculpas quando chega atrasada:

Eu quando chego atrasada, peço desculpas e justifico o atraso. Cheguei quinze para as oito, “gente vocês me desculpem. O meu relógio não despertou, eu acordei tarde”. Eu não devo essa satisfação a eles, mas eu dou porque eu gosto dessa troca. Eu quero que eles entendam que eu sou como eles, que eu sou uma pessoa como eles, que eu não tô acima deles que eu tô aqui para trocar com ele e que eu aprendo com eles tanto quanto eles aprendem comigo (Entrevista).

Apesar de eu não considerar a turma indisciplinada, Luciana passa um bom tempo de sua aula tratando de questões comportamentais. Na sexta observação, relatei uma dessas situações.

Luciana estava conversando com uma professora na porta de sua sala, quando perguntou quem gostaria de fazer a rotina. Alguns alunos gritaram e outros correram até ela. A professora ficou muito irritada e falou muito alto para que todos sentassem.

No mesmo dia, relato outra situação que demonstra essa mesma atitude por parte da professora.

A professora fica bastante irritada quando percebe que algum aluno está atrapalhando o outro na realização das atividades. Às vezes chama a atenção dos alunos de maneira que os assusta, pois fala muito alto.

Ao mesmo tempo em que eram frequentes as falas em uma altura elevada com os alunos, alguns constrangimentos, a professora faz também elogios quando considera que a turma se comporta bem, realiza as atividades corretamente e no tempo proposto. Na sétima observação, registrei em meu caderno:

A professora elogia, na presença da turma, o aluno Robert. Que mesmo tendo faltado à aula ontem, conseguiu finalizar o álbum. A professora pediu palmas para ele. Isso é o que ela chama de “reforço positivo. Por isso, ele foi o primeiro a sair hoje. Ela destacou que ele brincou na hora certa, conversou na hora certa.”

Luciana demonstra ter expectativas altas em relação à aprendizagem de uma boa parte dos seus alunos, fazendo elogios quanto ao comportamento ou ainda em relação à

realização de alguma atividade. Para Cabrera e Nasa (*apud* Fontanive, 2009)) a ênfase no sucesso dos alunos reforça ainda mais a vontade de aprender, o que corrobora a afirmação de Leu sobre a efetividade docente. Para o autor, além de outras características citadas, o professor deve ter habilidade de comunicar aos estudantes o entusiasmo por sua aprendizagem.

Faz também, por diversas vezes, elogios ao comportamento dos alunos: *“Deu pra perceber que vocês sabem jogar, que têm bom comportamento. Viram como é legal? Assim vai dar para brincar muito mais vezes”*. Do mesmo modo, fazia recomendações em relação ao comportamento fora da sala de aula. Numa conversa sobre o cineminha que haveria na escola, falou: *“me disseram que o filme é muito legal. Eu quero que vocês me contem. Eu não quero ouvir reclamações de vocês”* (Caderno de registros, dia 26/06/2012).

Ressaltei aqui as características da professora Luciana que, volto a repetir, foi a que mais demonstrou insegurança com a minha presença. Apesar disso, sempre me recebia bem, demonstrando uma certa euforia ao me mostrar alguma coisa que fizera e havia dado certo ou então quando percebia o avanço de seus alunos. Aparentava um certo desconforto apenas quando surgia uma situação sobre a qual eu pudesse fazer algum julgamento negativo.

6.1.4.

Professora Paloma

Das professoras investigadas, Paloma é a que trabalha em condições mais adversas. Sua escola funciona dentro de uma faculdade privada, em regime de aluguel do prédio, onde também funciona outra escola municipal. Assim, são duas escolas municipais funcionando no mesmo prédio. Na ala em que trabalha não há carteira suficiente para todos os alunos. Desse modo, as professoras precisam contar com a falta de alguns. Para merendar, os alunos precisam andar um percurso que vai dar na quadra da faculdade e, além deste percurso ser longo e descoberto, as crianças não podem brincar em algumas áreas, pois tem um vigia da faculdade que as proíbe.

Paloma é dedicada, em nenhum dia de observação chegou atrasada ou disse que não iria. A maior parte dos alunos já foi seu em 2011, por isso estão bem familiarizados com a conduta da professora. Ela é exigente em relação ao cumprimento das atividades,

porém nunca a vi punindo algum aluno que não as tenha realizado. Espera sempre que todos façam a tarefa para iniciar outra.

A professora incentiva os alunos a se dedicarem às atividades: “*vamos lá, Hamilton. É assim mesmo que faz*”; “*Hoje gostei dessa turma, todos fizeram tudo certinho*”. (Caderno de registros, 15/08/12)). Paloma se diz rigorosa, e esse rigor é percebido em suas aulas: reclama quando algum aluno chega atrasado, quando não faz os deveres. Quando um aluno faz o dever do outro e quer sempre saber o motivo de alguma falta dos alunos. Demonstra, desse modo, uma grande preocupação com seus alunos, O relacionamento da professora com a turma sempre foi cordial e respeitoso. Do mesmo modo, com os responsáveis dos alunos, já que estes vão até à sala buscar os seus filhos. Em nenhum momento percebi a professora constringendo os alunos na frente dos responsáveis. O máximo que presenciei foi a cobrança em relação à frequência.

A primeira atividade do dia é sempre o dever de casa. Ela corrige todos no dia seguinte. É nesse momento que faz as intervenções, chamando o aluno à sua mesa. Percebi também uma preocupação da professora em tratar de temas atuais. Um exemplo foi quando leu uma reportagem sobre o Aterro Sanitário do Jardim Gramacho³. Ela conversou bastante sobre a notícia e, ao final, pediu que os alunos fizessem em casa uma pesquisa sobre o tema. Entretanto, não explicou sobre os procedimentos de pesquisa. Um aluno perguntou: “*Tia, posso fazer a pesquisa na Internet?*”. Ela disse apenas que sim, que lá ele iria encontrar bastante coisa.

Apesar de dizer que lia sempre para os alunos, presenciei essa atividade somente duas vezes. Uma vez foi sobre o Aterro do Jardim Gramacho, citada acima, outra foi a leitura da história de Chapeuzinho Vermelho. Dessa atividade realizou uma outra, em que os alunos tinham que ler.

“Vou contar uma historinha pra vocês. Vocês já conhecem. Mas prestem atenção! Que eu vou perguntar uma coisa para vocês. É a história da Chapeuzinho Vermelho”. A professora na hora da leitura explica o significado da palavra bosque. Depois de ler a história, a professora entrega uma folha contendo tiras com partes da história para que os alunos leiam e coloquem na ordem certa, já fazendo intervenções do tipo: “Não, minha filha, Chapeuzinho Vermelho começa com o?”: Olha a as letrinhas vê como começa”. “Onde está escrito “a mãe”? Essa atividade foi realizada coletivamente.

³ Esse aterro localiza-se em Duque de Caxias e à época da pesquisa foi alvo de muitas notícias, pois já não dava conta de todo o lixo ali jogado.

Geralmente conversava sobre algum tema, como no dia que falou sobre Luiz Gonzaga e pediu novamente que as crianças fizessem, em casa, uma pesquisa sobre o cantor/compositor. Falou que iam ouvir algumas músicas do cantor, para escolher uma para ser apresentada na Festa Junina. Não fez nenhum comentário sobre como os alunos poderiam realizar a pesquisa e quando um aluno pergunta sobre o uso da internet, Paloma afirma que com essa ferramenta ele encontrará muitas informações sobre Luiz Gonzaga.

Estranhei, no início, o fato da professora fazer muito pouca intervenção em relação ao ensino do sistema alfabético da escrita. Mas, quando vi a pasta, contendo a evolutiva dos alunos compreendi o porquê. Todos os seus alunos, com exceção de uma com necessidades especiais, estavam já produzindo uma escrita alfabética. Desse modo, as suas intervenções se davam em relação à ortografia e segmentação das palavras em um texto. Cito abaixo um exemplo da professora neste sentido:

A professora trabalhou com a parlenda 1,2,3 feijão com arroz. Utilizou a parlenda para escrevessem os numerais por extenso. Depois pedia que alguns alunos individualmente tentassem lê-los e incentiva-os quando acertavam. A mesma parlenda foi escrita de forma lacunada no quadro. A professora fazia intervenções quanto à escrita da parlenda. Por exemplo: Na escrita de PRATO. Alguns alunos falavam que começava com PA. Ela falou, “Eu não quero PA. Eu quero PRA, reforçando bem o som do R. (Caderno de registros, 04/06/12).

Algumas vezes a atividade de casa era corrigida coletivamente. A professora aproveitava esses momentos para discutir a ortografia das palavras, como no dia 09/11/12: *A correção deste dever foi feita coletivamente. A professora ia perguntando as sílabas para formar os nomes dos itens. Na escrita de palavras que exigiam um pouco mais de reflexão em relação à ortografia, como CAMISA, CALÇA, as crianças falavam o que achavam e ela balançava a cabeça negativamente quando não era a opção correta. Ex. falavam que camisa era com Z, ela sinalizou negativamente e eles rapidamente disseram S. Foi assim também na escrita de calça. Eles falaram que era com U em vez de L.*

Para Morais (2003) a ortografia se divide em correspondências regulares, em que temos uma regra para escrever as palavras, portanto é preciso que os alunos compreendam essas regras e, as correspondências irregulares, em que é preciso memorizar a escrita correta das palavras. Essa memorização pode acontecer através de listas, da ajuda de pessoas mais experientes ou ainda da consulta ao dicionário.

Paloma propôs somente uma vez uma atividade em grupo, mesmo assim, com quatro alunos que apresentavam mais dificuldades e com ela por perto fazendo intervenções individuais. Estavam sentados em grupo, mas realizavam a atividade individualmente. Percebo que esta é uma dificuldade para muitos professores. Lançar mão de seu papel de informante privilegiado e deixá-lo nas mãos de um aluno pode ser considerado para alguns como deixar de dar atenção à turma ou perder a sua autoridade. Ao contrário, penso que ao considerar outra criança também como mediadora é acreditar na troca, primeiro porque ao escolhermos quem pode sentar com quem, não o fazemos aleatoriamente. Procuramos organizar a sala de modo que os alunos sejam agrupados de acordo com o conhecimento que têm, sendo estes próximos, sob pena de um fazer o outro se calar por terem conhecimentos tão díspares. Segundo porque os alunos têm a mesma linguagem, o que facilita o entendimento um do outro. Paloma trata dessa sua dificuldade quando entrevistada:

“Procuro tá trabalhando dentro da linha da rede, que é o construtivismo, né, sociointeracionismo. Tenho até que trabalhar mais essa parte do sociointeracionismo, tá, fazendo com que eles interajam mais entre eles, procurar tá fazendo mais trabalhos em grupos também, pra eles estarem trocando”

Considerando os diferentes saberes presentes na sala, Paloma procurou algumas vezes oferecer atividades diferenciadas, de acordo com o que as crianças sabiam sobre a escrita. Um bom exemplo disso foi quando realizou a atividade da parlenda, citada acima. Nesse momento, os alunos leitores escreviam a parlenda e, para os que mesmo alfabéticos ainda encontravam dificuldades na leitura, propunha atividades de leitura das palavras da parlenda.

Embora não utilizasse o termo “consciência fonológica”, propunha atividades em que os alunos podiam refletir sobre sons iniciais, do meio e finais das palavras. Por exemplo, entregou uma folha contendo alguns desenhos. Um deles era o morango, como alternativas colocou SORANGO, MORANGO e PORANGO. Na mesma folhinha tinha o desenho de um barco e como alternativas tinha BRAÇO, BRAVO e BARCO.

Raramente as crianças precisavam copiar alguma atividade do quadro. As atividades, quase sempre eram impressas, mesmo que na escola não tivesse folhas. Aliás, essa era uma reclamação constante da professora. Afirmava que faltava tudo, inclusive o mais básico, como folhas, lápis e cola, entre outros materiais.

6.5.

A observação de boas situações de ensino

Apresento, a seguir, diagramas que sintetizam o que apresentei nesta seção. O objetivo é que o leitor possa visualizar o que destaco como boas situações de ensino reveladas pelas professoras investigadas.

Práticas das professoras	Professoras			
	Cristina	Diana	Luciana	Paloma
Estimula os alunos para que peçam ajuda aos colegas	Sim	Sim	Sim	Sim
Trabalha com a agenda do dia, explicitando o transcorrer da aula.	Não	Sim	Sim	Não
Dá atenção individualizada, quando necessário.	Sim	Sim	Não	Sim
Incentiva à reflexão sobre a escrita	Sim	Sim	Sim	Sim
Realiza leituras para os seus alunos	Sim	Sim	Sim	Não
Realiza diagnóstico para saber o que os alunos pensam sobre a escrita	Sim	Sim	Sim	Sim
Realiza jogos e as brincadeiras envolvendo a escrita	Sim	Sim	Sim	Sim
Realiza atividades de consciência fonológica	Sim	Sim	Não	Sim
Demonstra afeto com os alunos	Sim	Sim	Sim	Sim

Dificuldade em gerir o tempo	Sim	Não	Não	Sim
Faz intervenções mais detalhadas junto aos alunos com mais dificuldades	Sim	Sim	Não	Sim
Realiza produção coletiva de texto	Sim	Sim	Sim	Não
Preocupa-se com cópia	Não	Não	Sim	Não
Preocupação com o papel comunicativo da escrita	Sim	Sim	Sim	Sim
Preocupação quanto à frequência dos alunos	Sim	Sim	Sim	Sim
Circulava constantemente pela sala	Sim	Sim	Sim	Não

Tabela 9 - Boas situações de ensino