



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LIA BEATRIZ SILVA MUNHOZ DA ROCHA**

**A COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSORA/ALUNO DA  
1ª ETAPA Ciclo I DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
consequências no aprender e ensinar**

**CURITIBA  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LIA BEATRIZ SILVA MUNHOZ DA ROCHA**

**A COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSORA/ALUNO DA  
1ª ETAPA Ciclo I DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
consequências no aprender e ensinar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Evelise M. L. Portilho

**CURITIBA  
2009**

### **Dedico este trabalho**

A Deus, por me ensinar acreditar e ter fé. Pelo dom da vida, pois *“a vida é o sopro do criador, numa atitude repleta de amor”* (Gonzaguinha).

Ao meu pai Carlos (saudades) e minha mãe Lia, por me ensinarem a lutar e a ter perseverança. Por simplesmente me amarem.

Ao Lukala, companheiro, amigo, conselheiro. Por me ensinar a acreditar em mim, nunca me deixar parar e, principalmente, me ensinar a amar.

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.* (Fernando Pessoa)

Aos meus queridos filhos Guilherme e Luana, por me ensinarem a amar incondicionalmente.  
*“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.* (Antoine de Saint-Exupéry)

Às minhas irmãs Ana e Tereza, por me ensinarem que podemos amar de diversas formas e pessoas diferentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha orientadora Evelise. Você foi incansável, amiga, educadora. Ensinou-me que para aprender não basta querer, pois é necessário determinação e dedicação. Com você entendi que não basta apenas refletir e tomar a consciência, mas é preciso transformar e que isso só depende de mim. Compreendi que para eu melhorar a minha prática de educadora preciso mudar o meu modo de ser, pois sou um ser integral. Você fez com que eu entendesse que as aprendizagens são ao longo da vida e cada momento é um aprender. Ensinou-me a ter um novo olhar para a minha prática pedagógica e, conseqüentemente, esteve presente, mesmo que inconscientemente, na educação dos meus alunos. Você foi espetacular, foi além das orientações, pois você confiou, se entregou, estabeleceu o diálogo e uma relação horizontal. Com você encontrei a relação Eu-Tu, e isso ajudou no meu caminho do mestrado. Passamos por muitos momentos especiais, rimos, choramos, puxou a orelha, acreditou, estudamos, compartilhamos... Agora chegou o fim, um caminho que parecia longo. Sei que nossa amizade aqui não se perde, pois muito temos a aprender uma com a outra. Obrigada, mil vezes obrigada.

*“Fé na vida, fé no homem, fé no que virá  
Nós podemos muito, nós podemos mais,  
Vamos lá fazer o que será”.*  
(Erasmó Carlos)

Agradeço ao professor Ricardo Tescarolo, por todas as palavras e ensinamentos. Você me ensinou que a aprendizagem é dura, dá trabalho. Que passamos por momentos de entropia, mas depois de tudo há a transformação e essa sensação é maravilhosa. Ensinou-me que o ambiente educativo pode ser prazeroso. Ensinou-me a cumprimentar cada aluno e olha-los nos olhos. Suas falas estão guardadas no coração.

Agradeço à professora Terezinha Rios, primeiramente pela sua disponibilidade. Suas colocações me ajudaram a entender as coisas por outros ângulos. Obrigada pelas suas contribuições e pelas suas palavras.

Agradeço a todos os professores do programa de Mestrado da PUCPR, principalmente ao professor Peri e a professora Joana, por auxiliarem nesta caminhada.

Quero fazer um agradecimento especial para a minha amiga e companheira Simone. Você foi muito especial, suas palavras, seu consolo, nossas risadas, lamentos, seu sorriso, seu olhar, enfim, todos os tipos de comunicação que estabelecemos, foram importantes e deixaram marcas que jamais serão apagadas. Sentirei saudades.

*“Amigo é coisa pra se guardar  
Debaixo de sete chaves  
Dentro do coração [...]”  
Mesmo que o tempo e a distância  
Digam não”.*  
(Milton Nascimento)

Agradeço à Kátia, colega de trabalho e de estudos, mas principalmente amiga. Obrigada pelas oportunidades de estudo, de ajudar nas horas certas. Sei que nunca esqueceremos das tardes das discussões do Pozo... Essa aprendizagem é explícita!

Agradeço a todos os colegas de mestrado. Manhãs ou tardes de muita discussão e aprendizado. Todos foram importantes e sempre serão lembrados com carinho.

Agradeço as pesquisadoras do GAE, pois vocês foram fundamentais para que essa dissertação chegasse aqui. Meu muito obrigada!

Agradeço aos amigos do grupo GEA, por todos os que passaram pelo grupo neste intervalo de tempo. Com vocês aprendi que a aprendizagem pode ser compartilhada e significativa. As discussões contribuíram para a minha escrita.

Agradeço à Thalita e a Gabi, companheiras e amigas. Saibam que vale a pena! Agora chegou a vez de vocês.

Agradeço à Solange e à Fran, pela prontidão e eficiência da secretaria.

Agradeço aos meus queridos cunhados Gorgon e Karin, pela amizade, por participarem de cada conquista... Por todos os brindes!

Agradeço à minha sogra Maria, pela sua preocupação e pela confiança. A senhora me ensina a ter força e confiar em mim.

Agradeço aos meus cunhados, sobrinhos, que acompanharam todos os meus passos.

Agradeço aos queridos amigos Luciana, Gisele, Fafi e Juliana, por entenderem os “Não poderei ir, pois tenho que estudar”, mas mesmo assim nunca desistiram. Ju chegou a sua vez.

Agradeço à Kika, amiga e companheira de trabalho, por acreditar na minha prática pedagógica e oportunizar as minhas mudanças. Você foi e é muito importante.

Agradeço à Souer Cristina por valorizar meu trabalho e me dar oportunidade e força para que eu chegasse ao fim.

Agradeço à Thaninha, pela pessoa especial que você é.

Agradeço às professoras que fazem parte da minha equipe pedagógica: Thais, Andressa, Elenize, Rafaela e Manuela.

Agradeço a minha grande amiga Jacqueline, por todos aprendizados que tivemos juntas.

Agradeço a todos os meus alunos, aos pequenos e aos adultos, que fizeram com que eu transformasse a minha prática de educadora.

Agradeço especialmente a você Elaine, por entender o meu silêncio, por não falar comigo enquanto estudava e pelo amor com que cuida da minha casa.

Agradeço a Sandra e a Brenda, por estarem sempre presentes.

Agradeço a todos os meus amigos do “*Emaús*”, por entenderem a minha ausência por tanto tempo.

Os agradecimentos são infinitos, pois tenho o privilégio de estar cercada por pessoas muito especiais, portanto quero agradecer a todas as pessoas que trilharam o meu caminho durante esses dois anos. Aprendo e aprendi com todos. Muito obrigada!!!

*"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".  
(Guimarães Rosa)*

## RESUMO

As relações e interações que acontecem no ambiente educativo podem ser identificadas por meio da comunicação. A presente dissertação apresenta uma investigação acerca da comunicação da professora alfabetizadora. A pesquisa tem como objetivo analisar a comunicação da professora da 1ª Etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal do Estado do Paraná, relacionando-a ao seu estilo de ensinar e às condutas do aluno em processo de alfabetização. O estudo acerca da comunicação teve como fio condutor as idéias de Freire (1985; 1988; 2005; 2007), Luria (1985), Vygotsky (1991; 1998); Postic (2007), Tescarolo (2005), Rios (2001), Reyzábal (1993), Polity (1997), entre outros. Ao tratar da aprendizagem que acontece na sociedade aprendente utilizou-se o referencial teórico baseado em autores cognitivistas, tais como Pozo (1998; 2002; 2004; 2006), Claxton (2005) e Bransford, Brown e Cocking (2007). O referencial que baseou os estudos dos estilos de ensinar foram, principalmente, Bennet (1979), Ausubel (s/d), Geijo (2007), Rios (2001), Freire (1998; 2007), Tescarolo (2005), Postic (2007) e Pozo (2002). A pesquisa tem abordagem qualitativa, tendo como amostra 77 ambientes educativos de 25 escolas. A comunicação da professora, assim como seus estilos de ensinar e a conduta dos alunos foram identificados por observações nos ambientes educativos. Os dados permitem inferir que as atitudes das educadoras são reveladas por meio da comunicação e que estão fundadas em concepções teóricas. Entende-se que as professoras se encontram no centro do processo ensino/aprendizagem, gerando condutas, sobretudo, dependentes por parte do aluno. Por outro lado, observou-se um movimento de abertura para o diálogo com as crianças indicando uma aproximação entre o par educativo e, conseqüentemente, uma conduta mais operativa.

**Palavras chaves:** Comunicação. Aprendizagem. Conduta. Estilos de Ensinar.

## **ABSTRAT**

The relations and interactions that happen in the educational environment can be identified through communication. The present dissertation presents an investigation about the communication of a literacy teacher. The research has as objective to analyze the teacher's communication who teaches the 1<sup>st</sup> Stage of Cycle I of a Public School District's Fundamental Education, relating it to its style of teaching and to the students' conducts in the literacy process. The study about communication had as a conducting thread Freire's ideas (1985; 1988; 2005; 2007), Luria (1985), Vygotsky (1991; 1998); Postic (2007), Tescarolo (2005), Rios (2001), Reyzábal (1993), Polity (1997), among others. Upon dealing with learning which happens in a learning society, it was used the theoretical reference based on cognitive authors, like Pozo (1998; 2002; 2004; 2006), Claxton (2005) and Bransford, Brown and Cocking (2007). The reference which based the teaching styles studies were, specially, Bennet (1979), Ausubel (s/d), Geijo (2007), Rios (2001), Freire (1998; 2007), Tescarolo (2005), Postic (2007) and Pozo (2002). The research has a qualitative approach, and it has as sample 77 educative environments from 25 schools. The teacher's communication, as well as the teaching styles and the students' conduct were identified with observations in the educative environments. The data allow to infer that the educators' attitudes are revealed through the communication means and that are founded on theoretical conceptions. It is understood that the teachers find themselves in the center of the teaching/learning process, generating conduct, above all, dependent on the student's part. On the other hand, it was observed an opening movement for the dialogue with children, indicating the closeness between the educational pair and, consequently, a more operative conduct.

**Key-words:** Communication. Learning. Conduct. Teaching Styles.

**FIGURAS E TABELAS**

<b>Figura 1</b> – Esquema representando aprendizagem segundo Claxton .....	37
<b>Figura 2</b> – Triângulo Pedagógico de Jean Houssaye .....	66
<b>Gráfico 1</b> – Comunicação da Professora Alfabetizadora .....	116
<b>Gráfico 2</b> – Estilos de Ensinar da Professora Alfabetizadora .....	118
<b>Gráfico 3</b> – Conduta dos alunos	119

## LISTA DE ABREVIATURAS

**GAE** - Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente

**GEA** – Grupo de Estudos de Aprendizagem

**PUCPR** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**TIC** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 APRENDIZAGEM ESCOLAR</b> .....	20
1.1 Ambiente Educativo – um olhar para a sala de aula .....	22
1.2 Aprendizagem na sociedade aprendente .....	24
1.3 Conduta do aluno em fase de alfabetização .....	48
<b>2 O ENSINO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	57
2.1 Abordagens de ensino .....	58
2.1.1 Abordagem Predominantemente Conservadora... ..	59
2.1.2. Abordagem Predominantemente Transformadora .....	63
2.2 Ensino na Sociedade Aprendente e o papel da professora .....	65
2.3 Estilos de ensinar .....	70
2.4 Estilos predominantes de ensinar da professora alfabetizadora .	74
<b>3 A COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE EDUCATIVO</b> .....	83
3.1 A comunicação e suas implicações na sala de aula .....	84
3.2 Linguagem – ferramenta para a comunicação .....	91
3.3 Diálogo e a relação aluno (a)/professora .....	96
3.4 O Discurso Pedagógico no ambiente educativo.....	105
3.5 Comunicação e discurso da professora alfabetizadora .....	108
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146
<b>ANEXOS</b> .....	150
<b>APÊNDICES</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem em questões que fizeram parte da minha caminhada de vida, tanto da docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como da experiência como Fonoaudióloga.

A escola onde cursei o Ensino Fundamental e Médio era um local onde eu me sentia feliz e isso contribuiu para o meu caminho em direção à docência. Além de a escola ser um lugar agradável, tive professores significativos e marcantes.

Em 1984, ingressei na Faculdade de Fonoaudiologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Foram quatro anos de amadurecimento e formulação de conhecimentos. Durante os anos de graduação, trabalhei com turmas de alfabetização e percebi como cada aluno construía sua escrita.

Como fonoaudióloga, trabalhei em consultório e nesse ambiente descobri a necessidade de compreender cada um dos meus pacientes na sua especificidade. Aprendi a entender que cada um que passava pelo meu caminho tinha uma história, embutida de diversas linguagens. Essa experiência profissional contribuiu para muitas questões e reflexões, tanto no âmbito profissional, como no pessoal. Hoje, reconheço que cada pessoa deve ser entendida na sua complexidade, pelo seu contexto histórico-social, por suas experiências de vida .

Cursei dois anos de Pedagogia, porque queria entender melhor as questões do ensinar e aprender. Fiz também três Cursos de Especialização: Psicopedagogia, Gestão Educacional e Magistério Superior, buscando um aprofundamento maior na área da Educação.

Fui diretora de uma escola de Educação Infantil. Além de trabalhar na direção, fazia a supervisão com as professoras. Observava que havia um distanciamento entre as professoras e as crianças. Minha maior dificuldade era sensibilizar as professoras para entender o quanto os seus discursos estavam longe da sua prática. Fazíamos reuniões e reflexões a respeito da prática, mas, mesmo assim, as mudanças não eram significativas. Uma frase que sempre ouvi me deixava preocupada: “Eu já expliquei, parece que o aluno não prestou a atenção...”. Como se o aluno fosse processar as informações em uma simples explicação! Vejo que muitos professores não estão preparados para entender como o aprendizado se processa e suas diversas formas de se manifestar. Além disso, muitas vezes, a sala

de aula se encontra descontextualizada, o que faz com que os conteúdos e as práticas pedagógicas percam o significado. Passei a questionar a prática e as ações exercidas no ambiente educativo. Esses fatores foram determinantes da minha volta à sala de aula, pois sentia a necessidade de vivenciar a docência.

A busca por entender melhor as questões a respeito do ensinar e do aprender despertou-me o interesse para fazer o Mestrado. Comecei com disciplinas isoladas: *Aprendizagem e Conhecimento: Cenários e Tendências* e *Educação Brasileira: Aspectos Históricos, Filosóficos e Políticos*. Essas disciplinas possibilitaram a reflexão da minha prática e, para minha surpresa, verifiquei que muitas das minhas ações não eram coerentes com o meu discurso.

Paralelamente, participei do Grupo de Estudos de Aprendizagem (GEA), orientado pela Profa. Dra. Evelise Portilho, na PUCPR. O aprofundamento do tema me ajudou a descobrir a minha forma de aprender e a importância de compartilhar experiências. Isso foi fundamental na minha prática, pois percebi que minhas estratégias de aprendizado estão vinculadas ao estilo de ensinar. Aprendi a fazer uma auto-avaliação da ação docente, buscando mudanças e transformações no cotidiano da sala de aula.

Entrei no programa do Mestrado de Educação, em 2006, também na PUCPR, como pesquisadora da Capes e minha primeira atitude foi ingressar ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente (GAE). Este grupo, também sob a orientação da Profa. Dra. Evelise Portilho, é composto por mais de vinte pesquisadoras das diversas áreas do conhecimento, como pedagogas, fonoaudióloga, psicólogas e psicopedagogas, sendo que todas têm um objetivo em comum: a investigação da prática pedagógica.

Quando me integrei ao grupo já havia uma pesquisa em andamento. O objetivo da investigação era entender e investigar o processo de aprendizagem de quem aprende e de quem ensina. Para tanto, as metas da pesquisa eram: diferenciar as modalidades de aprendizagem das crianças de 1ª série com diferentes históricos escolares; conhecer os diferentes estilos de ensinar das professoras<sup>1</sup> alfabetizadoras e relacioná-los com os seus estilos de aprendizagem; observar o ambiente escolar, especificamente a sala de aula.

---

<sup>1</sup> Na presente investigação, foi adotado o termo *professora*, pois o público pesquisado é formado somente por mulheres.

Para tanto, as investigadoras fazem o estudo e a reflexão do referencial teórico relacionado ao tema, a elaboração de protocolos e dos instrumentos de pesquisa, a tabulação e a análise de dados, a escrita de artigos, monografias e dissertações de mestrado.

Ao considerar a minha história profissional e experiências no Grupo de Pesquisa, decidi estudar as estratégias no fazer da sala de aula, assim como os tipos de comunicação que prevalecem, por parte da professora alfabetizadora.

Como foco principal deste estudo, elegi, como análise, os dados apresentados na observação do ambiente educativo, especificamente a comunicação e os estilos de ensinar da professora; e as consequentes condutas apresentadas pelos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, Ciclo I. Nota-se um vácuo entre o discurso da professora e sua prática pedagógica. Demo (2000) cita uma pesquisa elaborada por Stiger e Hiebert (1999) acerca dos resultados de uma investigação realizada principalmente nos Estados Unidos e no Japão. Os autores priorizam nesta pesquisa entender o ensino e aprendizagem destes países. Eles salientam que existe nos Estados Unidos a passagem do *learning gap* (vazio da aprendizagem) para o *teaching gap* (vazio do ensino). Demo (2000, p.16) explica que “é preciso inventar uma estratégia de ensino dos professores, ou dito de outro modo, da capacidade permanente de aprender dos professores”. O estudo fixa-se nas questões do ensino, procurando descobrir caminhos para melhorar a qualidade de ensino e, sendo assim, a prática da docência.

Apesar das novas tendências da prática pedagógica e considerando que a relação professor-aluno é horizontal, em que prevalece o diálogo e se saiba que tanto os professores como os alunos são sujeitos aprendentes, ainda há, no interior da escola, a presença de modelos enfatizando o autoritarismo da ensinante, as práticas de memorização e a repetição dos conteúdos.

Libâneo (1989) assinala que

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos (p.19).

Com esta afirmativa, entende-se que, para haver uma mudança, um ressignificar da prática pedagógica, necessita-se explicitar, ou seja, tomar

consciência, do que está implícito, daquilo que ainda não foi declarado. Portilho (2006, p. 48) afirma que “quando temos a consciência do que sabemos, pensamos e sentimos, tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre a nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Essas reflexões encontram-se ligadas ao caminho profissional e à experiência no grupo de pesquisa e trazem algumas inquietações a respeito das estratégias das professoras alfabetizadoras. Nesse contexto, o que tem me provocado intelectualmente é a questão da comunicação, a qual está intimamente relacionada à linguagem. Faz-se a pergunta: existe, por parte das educadoras, uma consciência sobre suas estratégias de comunicação? Compreende-se que o ato de comunicar acontece por meio da linguagem e que, nessa ação, os sujeitos comunicantes denunciam seu modo de viver. Maturana (2005) defende que

As conversações, como entrelaçamento do emocionar e linguajar em que vivemos, constituem e configuram o mundo em que vivemos como um mundo de ações possíveis na concretude de nossa transformação corporal ao viver nelas. Os seres humanos somos o que conversamos, e é assim que a cultura e história se encarnam em nosso presente (p.91).

Para esse autor (2006), a linguagem e a cognição são atividades observadas no espaço em que os seres humanos vivem suas interações. Elas estão vinculadas uma à outra, presentes em todas as atividades e fenômenos produzidos pelos indivíduos. Na linguagem encontram-se articulados fatores racionais e emocionais.

As ações dos sujeitos estão vinculadas ao mundo e às interrelações, pois a cada momento há a interação que acontece na linguagem. Maturana (2006) defende a premissa de que existimos na linguagem, porque ela nos envolve como seres vivos.

Uma vez que o homem e a mulher são sujeitos que vivem inseridos em um contexto de linguagem, a comunicação está sempre presente nas relações. Ela pode ser compreendida na forma verbal e também na forma não verbal. A forma verbal é mais explícita, percebida de modo imediato. Ela é manifestada por meio das palavras, porém, envolvida de emoções. Já a forma não verbal, ou seja, aquela que é proclamada mediante expressões corporais, muitas vezes, pode passar despercebida. Harf (1980) define a comunicação não verbal

A expressão corporal é uma conduta espontânea pré-existente, tanto no sentido ontogenético como filogenético; é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o, assim, às suas outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita (p.15).

Considerando que as pessoas existem *na linguagem*, como aponta Maturana, e que as expressões do corpo promulgam formas de comunicação, pode-se inferir que a comunicação vai além da fala, porque ela pode se apresentar também nos gestos, na tonalidade de fala, na postura corporal.

Ao se observar a sala de aula, pode-se verificar que ela é um ambiente de relações e interações e, dessa forma, de comunicação. Diante desta afirmativa, levantam-se algumas questões:

- Quais são os tipos de comunicação que prevalecem nas salas de 1ª séries do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal<sup>2</sup> pesquisada?
- Essas formas de comunicar influenciam os estilos de ensinar das professoras?
- Qual a conduta do aluno frente ao aprender, em resposta à comunicação e ao estilo de ensinar da professora?

A partir das questões citadas chega-se ao seguinte problema de pesquisa:

**Em que medida a comunicação da professora da 1ª série do Ensino Fundamental exerce influência no seu estilo de ensinar e, conseqüentemente, na conduta do aluno frente ao aprendizado?**

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a comunicação da professora da 1ª série do Ensino Fundamental, relacionando-a ao seu estilo de ensinar e às condutas do aluno em processo de alfabetização.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- elaborar os conceitos de comunicação, aprendizagem e ensino, contextualizando o estudo dos dados da pesquisa;
- identificar a comunicação e os estilos de ensinar predominantes, utilizados pela professora alfabetizadora em sala de aula da 1ª série do Ensino Fundamental;

---

<sup>2</sup> Para preservar as instituições investigadas, não serão divulgados os seus nomes nem as cidades em que se encontram.

- relacionar a comunicação e os estilos de ensino predominantes da professora alfabetizadora com as condutas do aluno da 1ª série do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa. Triviños enfatiza a importância das pesquisas no campo da Educação, entendendo que há um grande interesse nesse campo pelos aspectos qualitativos. Porém, chama a atenção para o fato de que os dados quantitativos também estão presentes: “O ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de mediações, de quantificações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Essa investigação apresenta-se com uma abordagem qualitativa, enfatizando o ambiente educativo. André (1999) afirma que a questão do cotidiano escolar tem suscitado diferentes e importantes indagações. Nesse campo, há ausência de registros, gerando, dessa forma, um desconhecimento por parte dos que exercem a prática pedagógica. Igualmente, entende-se que há a necessidade dos levantamentos de dados das ações do ambiente escolar especificamente, da sala de aula, para que se tenham dados suficientes para realizar uma análise qualitativa e, assim, auxiliar os sujeitos envolvidos a realizarem seus projetos de trabalho e ensino.

Postic (2007), ao discorrer sobre a estrutura das comunicações, refere-se à importância da pesquisa em diversos ambientes escolares. Ele explica que para realizar uma pesquisa dessa natureza

é necessário efectuar numerosos levantamentos de observação codificada em numerosas turmas do mesmo nível, em estabelecimentos diferentes e compará-los. [...] A estrutura de comunicação na turma não tem, pois, hipóteses de mudar, a não ser que a instituição dê ao docente a possibilidade de exercer uma acção pedagógica no âmbito de uma organização diversificada de actividades (p.139).

As observações nos diferentes ambientes promovem uma riqueza de informações, com uma heterogeneidade de aspectos relevantes. A presente investigação parte dos dados referentes à pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente*. A amostra foi constituída por 403 alunos da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, assim como por 82 professoras alfabetizadoras, 25 escolas e 77 ambientes educativos.

Antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi encaminhado para o Colegiado do Programa de Mestrado de Educação da PUCPR. Logo após a aprovação, confirmou-se uma parceria entre a PUCPR e uma Rede Municipal de Ensino do Estado do Paraná.

Ao entrar em contato com as escolas, as pesquisadoras entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), para ser preenchido pelo responsável pela criança, a fim de autorizar a participação na pesquisa.

Posteriormente, foram elaborados e aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: Questionário de Estilos de Aprendizagem, Protocolo de Observação das Estratégias de Aprendizagem e Protocolo de Observação do Ambiente Escolar (Anexo 2).

As observações do ambiente educativo eram realizadas sempre por duas pesquisadoras. Elas registravam tudo o que era observado, considerando a estratégia utilizada pela professora na atividade proposta aos alunos, de preferência de leitura e escrita, bem como a conduta dos alunos ou a resposta deles à intervenção da professora, destacando, assim, seu estilo de ensinar. Ingressei no grupo de pesquisa após a aplicação desses instrumentos, passando a participar de um dos subgrupos de estudos criados para fundamentar os dados.

No estudo do Ambiente Educativo<sup>3</sup>, as pesquisadoras elaboraram um instrumento (Anexo 3) para que o registro das observações do ambiente educativo fosse interpretado com fidedignidade e validade. Selecionaram alguns elementos, sendo que nesta pesquisa será enfatizada a comunicação da professora, seus estilos de ensinar e as condutas dos alunos.

Houve a necessidade da elaboração de um glossário conceitual, objetivando a clareza do significado de cada um dos itens observados do ambiente educativo (Anexo 4).

Ao organizar os ambientes educativos, para não explicitar o nome da escola, cada exemplo conta com uma letra (correspondente à escola) e com um número (especificando a sala de aula). Os nomes dos professores e dos alunos também serão preservados, utilizando-se somente as iniciais.

Os dados do ambiente educativo suscitaram interesse, principalmente por se tratar de crianças que estão em processo da construção da escrita. Sabe-se que o

---

<sup>3</sup> *Ambiente educativo*: utilizou-se esse termo para designar o ambiente em que existem elementos previamente escolhidos, para atender alguns objetivos do processo de aprendizagem.

momento da alfabetização é crucial na vida da criança. Nessa fase, o aluno passa a fazer a leitura do mundo por intermédio da linguagem escrita.

A partir das discussões e dos dados da pesquisa, surgiu o meu interesse em aprofundar o estudo dos estilos de comunicação das professoras alfabetizadoras investigadas. Ao examinar o estado da arte sobre esse tema, constatei que o número de pesquisas no Brasil ainda é pequeno. Entendendo a importância do assunto e objetivando relacioná-lo com os estilos de ensinar, assim como a conduta dos alunos é que constitui o recorte desta pesquisa e com o objetivo de estudar e analisar esses três temas.

Os dados colhidos nesse instrumento foram transferidos para uma planilha do programa EXCEL, para a obtenção dos dados quantitativos. A partir desses dados e registros fez-se a análise qualitativa, correlacionando os dados de interesse para este estudo: a comunicação e os estilos de ensinar da professora e as condutas do aluno. Para a análise, além do referencial teórico consultado, foi usada a minha experiência, fazendo uma reflexão sobre os dados emergentes.

O presente trabalho está dividido em quatro partes. O capítulo 1 aborda uma revisão bibliográfica a respeito da aprendizagem no ambiente educativo, compreendendo a sociedade aprendente e a aprendizagem tanto da professora como do aluno em fase de alfabetização; apresentando no um estudo sobre o tema da conduta.

O capítulo 2 se refere mais precisamente ao ensino, iniciando com reflexões acerca das tendências pedagógicas, para em seguida abordar os estilos de ensinar da professora alfabetizadora.

O capítulo 3 trata da comunicação, objeto de estudo dessa pesquisa. Para tanto, apresentam-se o tema e suas implicações na sala de aula e a linguagem como ferramenta para a comunicação. A etapa posterior destaca o diálogo e a relação professora/alunos, enfatizando o discurso pedagógico.

A análise dos dados é discutida no capítulo 4, em que foram destacados aspectos relevantes observados nos ambientes educativos.

E ulteriormente as considerações finais.

## 1 APRENDIZAGEM ESCOLAR

Nosso Planeta é formado por diversos tipos de comunidades, desde as mais simples, como dos animais mais primitivos, até as mais complexas, como a dos seres humanos. Cada comunidade é importante pelo simples fato de existir. A grandiosidade está no fato de que há uma integração entre elas, em uma dimensão de Universo. Essa dimensão planetária não pode ser dissolvida nas reflexões relativas à educação. Entende-se que as pessoas aprendem desde que nascem até morrerem. Nesse tempo de aprendizado realizam diversas interações com o ambiente e com os outros sujeitos aprendentes, formando assim, sua história de vida.

Nesse sentido, com as diversas mudanças da sociedade, da forma de pensar, agir nas diferentes dimensões, compreende-se que a educação institucional deve estar conectada com uma visão transformadora, tendo como objetivo principal uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos, da instituição e de toda a comunidade a qual está inserida. Esse desenvolvimento deve ser entendido no sentido de totalidade dinâmica, que engloba o Universo como um todo e leva a uma transformação (O'SULLIVAN, 2004).

A escola atual está inserida em uma sociedade, sendo que questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, entre outras, que a caracterizam podem refletir na prática pedagógica da professora alfabetizadora.

Para entender as formas de aprender que acontecem no ambiente educativo, esse capítulo inicia com a discussão do que é ambiente educativo. Esse tema tem como base Barbosa, Calberg e Farah (2007). Concomitantemente, são abordados alguns autores que estudam o mesmo assunto, como Bransford, Brown e Cocking (2007) e Tacca (2006).

Em seguida será abordado o tema Aprendizagem na *Sociedade Aprendente*. Este último termo é usado por Hugo Assmann (2004), em seu livro *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. As contribuições de Pozo (2002; 2004) e Hargreaves (2004) são complementares às reflexões do autor. Os conceitos de aprendizagem têm como matriz os pensamentos de Pozo (2002; 2004; 2006), Claxton (2005) e Bransford, Brown e Cocking (2007). Nesse contexto é tratada especificamente a aprendizagem da criança na fase de alfabetização, aproveitando

as idéias de Barbosa (2006); Cagliari, Cagliari (2005) e Claxton (2005) e da professora alfabetizadora com Freire (1998); Claxton (2005); Bransford, Brown e Cocking (2007) e Placo (2006).

Enfim, enfoca-se o tema Conduta, na perspectiva do aluno. Esse termo foi utilizado pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento, diferenciado do comportamento propriamente dito. Para a definição de *conduta* foram utilizadas as idéias de Bleger (1984), Tacca (2006) e Postic (2007).

## 1.1 AMBIENTE EDUCATIVO – UM OLHAR PARA A SALA DE AULA

O ambiente educativo, no contexto desta pesquisa, é visto dentro de uma visão holística da educação, ou seja, de uma visão transformadora e planetária. Isso quer dizer que as aprendizagens que acontecem em qualquer tempo ou espaço poderão refletir diretamente no aprendizado da sala de aula.

Ao definir *ambiente*, o *Dicionário Houaiss* (2001) traz duas informações interessantes e pertinentes para esse trabalho. Primeiro, como adjetivo de dois gêneros “que rodeia ou envolve por todos os lados e constitui o meio em que se vive”. Em segundo lugar, traz a definição de substantivo masculino: “recinto, espaço, âmbito em que se está ou vive”. Portanto, entende-se que o ambiente é uma totalidade e que é nesse espaço e tempo que os seres vivos realizam sua aprendizagem.

Não obstante, existem diversos ambientes que podem ser analisados separadamente. Nesta pesquisa, optou-se pelo ambiente educativo da Instituição Escolar, pois esse é um dos espaços em que a aprendizagem acontece.

A escola situa-se em um tempo e espaço e precisa ser compreendida de uma forma integral, pois tudo o que acontece no seu exterior influirá de forma direta ou indireta no interior.

Portanto, o ambiente educativo

não se caracteriza por ser um agrupamento de elementos reunidos sem uma intenção, e sim por ser uma organização na qual os elementos são escolhidos, cuidadosamente, para atenderem a determinados objetivos do processo de aprendizagem (BARBOSA; CALBERG; FARAH, 2007, p. 35).

Nesse sentido, ambiente educativo se refere à totalidade dos elementos que compõem um determinado espaço da Educação, considerando o significado e a intencionalidade do todo. Tudo e todos são fundamentais e indispensáveis.

O ambiente educativo da escola, mais especificamente, a sala de aula, é composto por diversos elementos distintos, que se integram. Ao entrar nesse espaço, cada pessoa traz suas experiências, suas emoções, suas vivências.

São diversos os elementos que compõem o ambiente educativo: o ar, cheiros, temperatura, sentimentos, interações de pessoas, imagens, cor, habilidades motoras, móveis, sala de aula, cômodos, cartazes, informativos, departamentos, objetos, idéias, alimentos, livros, qualidades, defeitos, entre outros.

Além disso, o ambiente educativo vai além de um local fechado, pois inclui dimensões muito mais amplas, como o espaço, o tempo, as pessoas, o planejamento, o conteúdo, as metodologias, a avaliação, os recursos, as comunicações e as interações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos.

Existem autores que tratam o ambiente educativo enfatizando essa rede de sistemas integrados. Bransford, Brown e Cocking (2007) estudam este tema denominando-o *ambientes de aprendizagem*. Para eles, os ambientes de aprendizagem precisam ser preparados de tal forma que obedeçam às mudanças da sociedade, assim como as diferentes abordagens de ensino e propiciem oportunidades de aprendizagem.

Esses autores consideram que os ambientes de aprendizagem possuem perspectivas diversas, que precisam ser compreendidas separadamente, porém sem perder a noção de um sistema de elementos integrados.

Eles evidenciam que as ações ocorridas na sala de aula são influenciadas por vivências que os alunos e professores têm em seus ambientes familiares, ou em quaisquer outras situações além da escola. A oportunidade de discutir projetos no ambiente educativo possibilita que educadores e educandos compreendam o sentido de comunidade.

Foi nessa perspectiva, de entender a integração dos elementos do ambiente educativo, que o grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente da PUCPR fez as observações das 25 escolas selecionadas.

Ao visitar essas instituições cada integrante teve o cuidado de analisar a organização do conjunto dos elementos físicos e humanos, assim como todos os materiais que compõem a sala de aula, sem perder a dimensão desse espaço em relação à escola. O objetivo maior era ver a sala de aula não só pelo que ela se propõe, mas compreender como o ambiente estava organizado, assim como as relações que ali aconteciam. Por exemplo, entender que em uma sala havia um mural com figuras bem organizadas, as carteiras estavam divididas em grupos, a professora passeava na sala durante a aula e atendia cada aluno na sua mesa, as crianças tinham a oportunidade de perguntar e participar da aula. Quando a voz da professora era calma, a turma apresentava-se, na maioria das vezes, tranquila.

De outra forma, observaram-se salas em que as carteiras estavam em fileiras, os alunos quietos, com receio de perguntar, os materiais pendurados nas paredes fora do contexto e professora autoritária. A organização de cada sala de aula,

inserida nas características da escola, demonstram como são as estratégias de ensinar e de aprender daquela comunidade.

Ao estudar a sala de aula, Tacca (2006) entende que as experiências vividas nesse ambiente são marcadas na história de vida de cada aluno, principalmente pelas relações sociais.

Se na sala de aula vivenciam-se a dinâmica das relações, não temos outra perspectiva a não ser olhá-la e compreendê-la como espaço em que confluem sujeitos de diferentes papéis e posições em que, na trama interativa, são variadas as motivações, significados e sentidos que atuam em interinfluências, constituindo-se em espaços particulares de desenvolvimento da subjetividade (TACCA, 2006, p. 61).

A autora salienta a importância das relações que ali acontecem, sendo estas significativas para o crescimento de cada um dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. O ambiente, como um todo, é formado de espaços particulares, com características subjetivas de cada um dos seus componentes, dimensão complexa e que envolve tanto as interações sociais quanto os outros elementos que compõem o espaço de aprendizagem, aqui denominado ambiente educativo.

## 1.2 A APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE APRENDENTE

As grandes mudanças da sociedade refletem na forma de agir, interagir, pensar, sentir e aprender das pessoas. Nas últimas décadas, presenciaram-se inúmeras transformações, entre elas os avanços tecnológicos. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) se desenvolvem com tanta rapidez que acabam influenciando na vida dos seres humanos e, conseqüentemente, transformando o cotidiano.

A educação atual encontra-se dentro desse cenário de transformações do macro sistema. Maturana (2005) entende que o mundo é configurado pela educação.

O autor afirma que a educação

é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente (MATURANA, 2005, p.29).

Para o autor, a educação envolve qualquer faixa etária, durante um logo período temporal. Entende que o mundo e, como consequência, a educação, estão em constantes mudanças e, muitas vezes para que acontecerem, precisam do seu tempo próprio, pois mudar não é algo rápido ou instantâneo: requer reflexão e consciência para transformar as ações.

Pensar em educação, hoje, é entender também que os seres humanos estão imersos na sociedade das tecnologias, conectados a uma grande rede mundial. Como se aprende, nesse mundo do descartável, do provisório, da incerteza, do imediatismo? Quais são as características e as discussões em torno da aprendizagem no momento atual?

Para refletir sobre as questões levantadas, primeiramente, é necessário distinguir as diferentes sociedades: *da informação; do conhecimento; e da aprendizagem ou aprendente.*

O espanhol Juan Ignacio Pozo, membro do Instituto de Psicologia da Universidade Autônoma de Madri, entende que a interação intermitente com as tecnologias obriga as pessoas a adquirir novas habilidades e conhecimentos. Ele faz a relação entre o tempo atual e o aprender enfatizando que na

nossa cultura a necessidade de aprender se estendeu a quase todos os rincões da atividade social. É a aprendizagem que não cessa. Não é demasiado atrevido afirmar que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo e também tantas pessoas dedicadas a fazer com que as pessoas aprendam (POZO, 2002, p. 32).

Vive-se hoje um momento de aprendizagens constantes. Nunca houve uma época com tantas informações. Pozo (2004) alerta para o fato de que muitas destas não se traduzem em conhecimento. Nesse sentido, ele se opõe à denominação *sociedade do conhecimento*, entendendo que estamos na *sociedade da informação*.

Diz-se que vivemos numa *sociedade do conhecimento*, mas, para muitos, é sobretudo uma *sociedade da informação*, uma vez que quem não pode ter acesso às múltiplas formas culturais da representação simbólica

(numéricas, artísticas, científicas, gráficas etc.) está social, econômica e culturalmente empobrecido, além de viver confundido, oprimido, desconcertado diante de uma avalanche de informação que não se pode traduzir em conhecimento (POZO, 2004, p. 11).

Para o autor, além da quantidade de informações, existe o empobrecimento das diversas culturas em relação ao acesso à informação de maneira geral. Apesar de o mundo se encontrar na sociedade da informação, ele afirma que se está na era da incerteza. Diferentemente do que ocorria na Idade Média, em que as verdades eram consideradas, hoje, as verdades não são absolutas, mas se vive um período de conhecimento múltiplo e incerto. Dessa forma, a educação precisa estar em consonância com essas grandes transformações, com um olhar para a diversidade e para as múltiplas interpretações da informação.

Para que a informação seja transformada em conhecimento, é preciso que ela seja significada. Hargreaves (2004) também questiona o termo *sociedade do conhecimento*

O termo *sociedade do conhecimento* é equivocado. Mantenho-o no livro em função de sua utilização ampla e aceita. Entretanto, na verdade, uma sociedade do conhecimento é realmente uma sociedade de aprendizagem. [...] a sociedade do conhecimento processa a informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las (p.19).

Para o autor, o termo *sociedade da aprendizagem* é mais eficaz, no sentido de que o processamento da informação, que leva ao conhecimento, é realizado por meio da aprendizagem, estimulando assim, a imaginação criativa. Maximizar a aprendizagem é uma das formas de transformar e chegar a novos conhecimentos.

De outro lado, Assmann (2004, p. 19) aponta que “com a expressão *sociedade aprendente* pretende-se inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de ecologias cognitivas”<sup>4</sup>. Assim, *sociedade aprendente* é o termo adotado nesta pesquisa, pois os seres humanos estão em contínuo estado de aprendizagem, são sujeitos aprendentes, *homo discens*, e têm a possibilidade de experienciar nos distintos momentos da vida.

---

<sup>4</sup> Ecologias cognitivas, para Assmann, confirmam a observação de Morin e Pierre Lévy de que a escola pode ser considerada como a ambientação e clima propício às experiências (2004, p. 152).

O termo *homo discens* é utilizado por Pozo (2004), quando faz diferença entre *homo sapiens* e *homo discens*:

*O homo sapiens se transforma em homo discens quando os novos sistemas de conhecimento culturalmente dados tornam possíveis e necessários novos processos cognitivos, novas funções de conhecimento que vão além desse funcionamento cognitivo de série com a qual a evolução nos dotou (p.13).*

Para ele, o *homo discens* é o maior grau de evolução do homem, o qual constrói sua cultura, as relações, as emoções, os conhecimentos, enfim, sua aprendizagem. Seu desenvolvimento, em todos os âmbitos, evolui gradativamente, procurando adaptar-se às mudanças da sociedade.

Portanto, a escola, instituição da educação formal na sociedade aprendente, precisa estar aberta e enxergar as diferentes culturas, as novas formas de ver o mundo. Não cabe mais ensinar verdades fechadas, apresentando apenas uma possibilidade como resposta. A escola da sociedade aprendente precisa oportunizar os alunos a significar as informações, proporcionando-lhes estratégias que permitam a interpretação crítica, o diálogo com as incertezas e, assim, chegar ao conhecimento, um saber ordenado.

Se somos sujeitos de uma sociedade aprendente, o que é aprender? O que se entende como aprendizagem?

A aprendizagem vai além da instituição escolar e há diferentes formas de aprender. Ao refletir sobre a aprendizagem da criança pequena, ao aprender a falar ou andar, nem sempre há necessidade de uma intervenção social programada, pois a aprendizagem ocorre no cotidiano, sem a pessoa perceber que o processo acontece.

A aprendizagem abre as portas para novas situações, amplia a visão de mundo, de realidade, pois *“al aprender vemos que avanzamos, que se nos abren nuevas posibilidades, que actuamos com más eficiencia, que nuestra mirada se amplia o profundiza”*<sup>5</sup> (AEBLI, 2001, p. 19).

Portanto, o aprender oportuniza novas descobertas e diferentes desafios, modificando a pessoa de maneira integral. Claxton diretor do programa sobre a cultura e a aprendizagem nas Organizações da Universidade de Bristol (Inglaterra),

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora: Ao aprender vemos que avançamos, que se abrem novas possibilidades, que atuamos com mais eficiência, que nosso olhar se amplia ou aprofunda.

afirma que “a aprendizagem não é uma atividade homogênea: ela decorre de muitas formas e dimensões (CLAXTON, 2005, p. 15)”. Ela acontece em distintos estágios de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo as diferentes idades, desde a infância até a velhice.

Claxton (2005) salienta que

estar vivo é estar aprendendo. A aprendizagem não é algo que fazemos às vezes, em locais especiais ou em alguns períodos da nossa vida. É parte da nossa natureza. Nós nascemos aprendizes. [...] A aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso agir, mas também o nosso ser (p. 16-17).

A aprendizagem faz parte da natureza do *homo discens*, que, desde cedo, aprende em diferentes contextos. O ato de aprender pode tornar-se agradável ou pode haver certa resistência para com a aprendizagem.

Com o passar do tempo, com as novas formas de organização social, com as diferentes culturas, a forma de aprender também se modificou. Desde o descobrimento do fogo até o aparecimento do computador, da telefonia celular e das linguagens digitais e virtuais, as formas de aprender mudaram significativamente.

A história da aprendizagem, especificamente a humana, caminha desde a origem da espécie. Pozo (2002, p. 26) afirma que “a aprendizagem como atividade socialmente organizada é mais recente”.

Ao tratar da aprendizagem, Pozo (2002) enfatiza que a sociedade atual vive com a exigência de novos conhecimentos e isso pode afetar na aprendizagem. As mudanças culturais apresentam um ritmo acelerado, requisitando, assim, novos caminhos e estratégias de aprendizagem.

A aprendizagem requer prática e esforço. A necessidade de uma aprendizagem contínua nos obriga a um ritmo acelerado, quase neurótico, em que não há prática suficiente, com o que apenas consolidamos o aprendido e o esquecemos com facilidade. [...] Somos obrigados a correr quando mal sabemos andar (POZO, 2002, p. 33).

É importante entender que o modo de aprender é também o reflexo da cultura em que as pessoas estão inseridas. Se a sociedade possui um ritmo frenético, acelerado, com tantas informações a serem decodificadas, precisa-se cuidar para que a aprendizagem não se torne acelerada a ponto de não ser significada pelo sujeito aprendente. A informação por si só não garante o conhecimento. Para chegar

a ele é preciso reelaborar a informação que vem do contexto e construir representações mentais sobre ela.

Ao estudar a aprendizagem, Pozo (2002) explica que,

embora as tradições da aprendizagem reprodutiva tenham dominado a cultura da aprendizagem durante muitos séculos, por serem as que melhor respondiam às demandas sociais do momento, houve desde os tempos mais remotos enfoques alternativos, confrontados, sobre a aquisição do conhecimento (POZO, 2002, p. 42).

É importante conhecer os enfoques anteriores, para ter a compreensão das demandas atuais sobre a aprendizagem. Pozo (2002) faz a divisão de três grandes correntes sobre a origem do conhecimento: racionalismo, empirismo e construtivismo. O autor enfatiza que as duas últimas proporcionam as teorias da aprendizagem, portanto, são estas as analisadas nesta pesquisa.

A tradição empirista foi iniciada por Aristóteles, discípulo de Platão, que tinha interesse em experiências com a natureza. Para ele “a origem do conhecimento estava na experiência sensorial, que nos permite formar idéias a partir da associação entre as imagens proporcionadas pelo sentido (POZO, 2002, p. 44)”. Para Aristóteles, as experiências são fundamentais para a aprendizagem e para o verdadeiro conhecimento, que se processa mediante a associação. Nesse sentido, aponta três aspectos: contiguidade (o que acontece junto faz marca comum); similitude (os semelhantes se associam) e contraste (os diferentes também podem se associar).

As teorias de aprendizagem baseadas na associação passaram por diversas reformulações e, no século XX, embasaram outras teorias, especialmente o comportamentalismo, em que a aprendizagem também é vista como um processo associativo. Essa teoria enfatiza a associação, sendo que “o conhecimento aprendido não é senão uma cópia da estrutura real do mundo” (POZO, 2002, p. 44).

O autor explica que os modelos comportamentalistas podem diferir entre si em muitos aspectos, mas que existem dois princípios básicos nas teorias da aprendizagem associativa: a *correspondência*, que é reflexo da estrutura do ambiente: aprende-se por meio da cópia, fazendo uma reprodução fiel do mundo; e a *equipotencialidade*, em que os processos de aprendizagem são os mesmos para todas as pessoas, seja qual for a cultura em que estejam inseridas.

Outra concepção da aprendizagem citada e defendida por Pozo (1998) é o construtivismo, que teve influência no comportamentalismo, no que se diz respeito às modificações de comportamento. Iniciou-se com o estudo do processamento da informação, comparando a mente humana com o computador. Porém, com estudos e pesquisas, entendeu-se que a aprendizagem vai além do processamento da informação, superando-se a visão de que a mente humana pode ser comparada ao computador.

Nessa perspectiva, Pozo (2004) afirma que

a aprendizagem pode ser entendida como uma função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade, que implica em produzir mudanças no organismo para responder às mudanças ambientais relevantes, conservando essas mudanças internas para futuras interações com o ambiente, e isso exige dispor também de diferentes sistemas de memória ou representação de complexidade crescente (p.12).

O autor explica que a aprendizagem é uma função biológica que produz mudanças no organismo para responder às mudanças do ambiente<sup>6</sup>. A aquisição do conhecimento, de acordo com Pozo (2004), ocorre na interação do sujeito com o ambiente em que vive e no ressignificar de aprendizagens anteriores. O homem é capaz de acumular conhecimentos adquiridos e transmiti-los de geração a geração. Para ele, o conhecimento pode ser construído e compartilhado. A aquisição do conhecimento é o conjunto de processos no qual é explicitada e, conseqüentemente, no qual são reconstruídas as representações que no início eram implícitas (POZO, 2004).

Pozo (2002, p. 48) afirma que “o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”. Bransford, Brown e Cocking (2007) concordam com essa idéia e explicam que

uma concepção incorreta e comum com respeito às teorias “construtivistas” do conhecimento (isto é, de que, o conhecimento existente é utilizado para construir novo conhecimento) é que os professores nunca devem dizer aos alunos nada diretamente, mas sempre permitir que eles construam o conhecimento por si mesmos. [...] Os construtivistas consideram que o conhecimento é construído a partir do conhecimento prévio (p. 29).

---

<sup>6</sup> Pozo define ambiente como nichos cognitivos construídos pelos próprios organismos e, assim, ambiente e organismo se constroem mutuamente.

Para esses autores, assim como para Pozo (2002), no construtivismo os conhecimentos prévios precisam ser levados em conta, pois aproveita-se o que já se sabe, num movimento de elaborar e reelaborar, para dar um novo significado.

Pozo (2004) parte do princípio de que diversas espécies de animais possuem mecanismos gerais de aprendizagem, a qual pode ocorrer de maneira associativa e/ou por condicionamento. Os seres humanos possuem esse tipo de aprendizagem; porém, diferentemente dos demais organismos, têm sistemas de aprendizagem específicos de representação, com os quais é possível a aquisição do conhecimento. Uma das diferenças no processo de aprendizagem de humanos e demais espécies é o fator implícito (sem consciência) e explícito (consciente) desse processo.

Reber (1967), citado por Pozo (2004), apresenta a aprendizagem implícita, baseado em estudos das gramáticas artificiais.

O que fez Reber (1967) – e muitos outros replicaram posteriormente com variáveis bem mais complexas – foi enfrentar os sujeitos experimentais com séries de letras que deviam ser memorizadas, sem informar que estas séries obedeciam a algumas regras “gramaticais” implícitas, de caráter arbitrário. Posteriormente, os sujeitos experimentais, diferentemente dos sujeitos de controle que tinham sido empregados em séries aleatórias, eram capazes de reconhecer a “gramaticalidade” de novas séries de letras, embora fossem capazes de informar sobre em quais regras estavam baseados seus juízos (p.26).

O autor considera que os sujeitos experimentais haviam produzido uma aprendizagem de conhecimento de uma forma inconsciente, ou seja, de forma implícita. Assim, essa aprendizagem é indireta, automática e pode estar presente em diversas espécies animais, pois é produzida sem consciência. Esse tipo de aprendizagem possui a capacidade de gerar representações estáveis, duradouras, de formas associativas e generalizáveis do ambiente. Ela acontece de forma quantitativa e não qualitativa, respondendo à maneira pela qual o organismo interage com o ambiente, obtendo mudança de uma natureza corporal, ou na fala de Pozo, *encarnada*.

A aprendizagem implícita pode ser observada em crianças pequenas, principalmente, entre os 12 e 24 meses. Esta é uma fase em que os pequenos mudam significativamente por meio das aprendizagens implícitas, como por exemplo, nas tentativas de comunicação (tanto verbal como não verbal), nas diversas associações, nos primeiros passos, entre outras. Todas essas

aprendizagens acontecem de forma intensa, porém sem que a criança seja consciente das diferentes transformações.

Ao estudar Michael Polanyi, Saiani (2004) apresenta os estudos acerca do conhecimento tácito, acreditando que “podemos saber muito mais que podemos declarar (p. 16<sup>7</sup>)”. Para a compreensão dessa frase de Polanyi (1983), Saiani (2004) cita um exemplo usado por Nonaka e Takeuchi (1997)

O conhecimento, que necessariamente deve ser visto como pessoal, é como um *iceberg*, no qual a parte visível, o conhecimento explícito, é uma pequena parcela do todo. A maior parte, a que fica submersa, é o conhecimento tácito, para qual contribuem desde nosso aparato de percepção até nossa história de vida (SAIANI, 2004, p.16).

O conhecimento tácito auxilia na percepção, e também é fundamental para o explícito, conhecimento exclusivamente humano, porque produz mudanças significativas e conscientes. Reber (1993, p. 50), citado por Pozo (2004, p. 29), afirma que “não há razão para aceitar que os sistemas implícito e explícito sejam funcionalmente distintos”. Dessa forma, a grande diferença está no que diz respeito ao grau e não à qualidade. O exemplo do *iceberg* clareia essa idéia. Pozo (2004) explica que a aprendizagem implícita é aquela que está *encarnada* e a aprendizagem explícita aquela que *se fez verbo*.

A aprendizagem explícita requer a tomada de consciência, pois é aquela que pode ser declarada, Pozo (2004) enfatiza que

A consciência, como explicitação [...] é simplesmente o assobio da mente, o ruído que a mente faz funcionar. [...] Os processos conscientes, ou metacognitivos, têm como função essencial reorganizar as representações prévias. Poderíamos dizer: os processos de aprendizagem explícita têm uma função construtiva, pois produzem novas formas de aprendizagem por *reestruturação* (p.31).

Nessa afirmativa, Pozo (2004) explica que os processos conscientes podem ser chamados de metacognitivos. Esses processos são aqueles que, já comentados anteriormente, auxiliam na reestruturação dos conhecimentos prévios, em que os professores aproveitam aquilo que os alunos já sabem para o novo aprendizado. Esse tipo de aprendizagem aparece diariamente na educação formal. Nos ambientes educativos foi observado, principalmente, quando as professoras

---

<sup>7</sup> Apud SAIANI (2004)

introduzem uma nova letra aos alunos, no momento da alfabetização. Geralmente, utilizam-se dos alfabetos móveis, com a construção de palavras conhecidas para chegar ao novo conhecimento, à nova letra a ser estudada.

Para explicar a aquisição do conhecimento, Pozo (2004) elenca quatro níveis: comportamento, informação, representação até chegar ao conhecimento. Esses níveis possuem uma função hierárquica, porém um depende do outro: não podem acontecer isoladamente. Na Figura 2 há um esquema com estes níveis, enfatizando a relação que há entre eles.

Pozo (2004, p. 39-40) cita Skinner para definir *comportamento*, o primeiro dos quatro níveis: “o movimento de um organismo ou de suas partes num marco referencial proporcionado pelo próprio organismo ou por vários objetos externos ou campos de forças”. Dessa forma, o comportamento é considerado o movimento, tanto interno como externo, em resposta às forças, também internas e/ou externas. Pozo (2004) explica que, para haver aprendizagem existe mudança de comportamento, porém ela não se reduz a estas mudanças. O autor enfatiza que os comportamentalistas consideram a aprendizagem como uma “forma complexa de adaptação ao ambiente produzido de uma história evolutiva” (POZO, 2004, p. 41).

Compreendendo que o comportamentalismo não possui uma visão de complexidade, e que a aprendizagem não acontece pelo princípio da equipotencialidade, Pozo (2004, p. 42) cita Lorenz (1996), destacando que “a aprendizagem seria um sistema para adquirir informação, e não para produzir mudanças comportamentais ou energéticas”. Portanto, para as mudanças acontecerem é preciso integrar o comportamento aos outros níveis, pois os sistemas psicológicos e os sistemas de conhecimento não são reduzidos somente aos aspectos físicos, mas sim aos sistemas cognitivos.

O segundo nível estudado e analisado por Pozo (2004, p. 47) é a *informação*. O autor inicia esse assunto com a pergunta “podemos reduzir o conhecimento à informação”?

As informações isoladas, fora de contextualização, segundo os estudos dos cognitivistas, não possuem um valor semântico, ou seja, não têm significado. Para que o aprendiz signifique uma informação é preciso que além de dar um significado a ela, utilize dos seus conhecimentos prévios para reelaborar a informação e chegar à compreensão.

Ao relacionar o exposto ao ambiente educativo investigado neste estudo, emergem as seguintes questões: Nos ambientes de alfabetização, as professoras contextualizam as informações? Como selecionar a informação mais adequada para aquele conjunto de alunos?

Foram observados, nos ambientes educativos, exemplos em que a professora não dá significado às informações. Observou-se que a resposta dos alunos condiz com a atitude da educadora, não compreendendo o proposto ou não participando da atividade.

Por exemplo, no ambiente B4 era realizada a seguinte tarefa: A professora escreveu diversas palavras no quadro. Ela chamava cada um dos alunos para ler e todos deveriam repetir duas vezes cada palavra. Os alunos estavam agitados e demonstravam oposição ao pedido. Nesse ambiente educativo, a tarefa apresentava-se de forma mecânica e repetitiva. Alguns alunos lêem, mas a maioria apenas repete sem compreensão da atividade. Nesse caso, a informação foi transmitida e, como os alunos não envolveram propriamente na tarefa, suas condutas pareceram ser de oposição ao estabelecido, conversando entre si, saindo dos lugares etc.

Outro exemplo interessante foi encontrado no ambiente E12. No quadro de giz estavam escritas as palavras: CASCÃO, CASCO, CASCA, CASA. A professora tinha cartões com estas palavras. Ela entregava um papel para algumas crianças. Conforme elas liam, a professora apontava a respectiva palavra escrita no quadro. As crianças não correspondiam ao esperado pela professora, deixando-a irritada, como foi o caso da menina que, no lugar de ler ASA, leu CASA. A professora se zangou e disse:

*Não é casa, porque não tem o C. É ASA<sup>8</sup>.*

Mais uma vez, as crianças desse ambiente se dispersaram da tarefa proposta, sem corresponder à expectativa da professora. No primeiro momento em que a criança tentou fazer a leitura da palavra, a professora bloqueou a ação, sem considerar a tentativa, sem aproveitar o que a criança conseguiu realizar, no caso a

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, as falas em tom alto, ou seja, que representem o gritar, serão grafadas em caixa alta.

leitura de CASA, poderia chegar à ASA. É importante observar que cada movimento apresentado pelo aprendiz está carregado de intencionalidade.

Pozo (2004) explica que, para poder entender a natureza cognitiva da mente humana, faz-se necessário compreender sua dinâmica e plasticidade. Os sistemas cognitivos vão além do comportamento e do cômputo de informações, eles têm uma função representacional.

O terceiro nível para a aquisição do conhecimento, sugerido por Pozo (2004), é a *representação*. Os sistemas unicamente informativos não permitem aprender. Somente os sistemas cognitivos são dotados de representações. Logo,

somente os sistemas cognitivos aprendem, uma vez que aprender é adquirir e modificar representações sobre o mundo (interno e externo). A aprendizagem e a representação são duas funções intimamente vinculadas que identificam um novo sistema (POZO, 2004, p. 64).

O autor explica que as representações acontecem por meio das interações com o mundo, pois mente e ambiente se constroem mutuamente. A representação implica a codificação de uma informação em um sistema de memória, pois ela possui um conteúdo semântico (de significado) de si mesma.

Cabe mais um exemplo observado nos ambientes de alfabetização. No ambiente H19, a professora mostrou figuras para as crianças e elas construíram palavras com o alfabeto móvel. A professora passava de carteira em carteira para intervir, sempre que necessário, e ajudar os alunos a comporem a palavra proposta. No caso da palavra *janela*, os alunos montaram no alfabeto móvel, depois a desenharam e, num terceiro momento, a escreveram. A educadora aproveitou a oportunidade para que cada um descrevesse a sua janela.

Nesse exemplo, a professora oportunizou a tentativa das crianças e esteve presente para fazer as intervenções necessárias. Foi além do construir, pois cada uma pode, por meio de desenhos, representar a sua janela, aproveitando os conhecimentos sobre *janela* que já possuía, dando um significado ao que estava sendo pedido.

Portanto, para uma pessoa aprender é preciso modificar suas respostas (internas ou externas) em função das pressões exercidas (tanto externas como internas) e também obter uma representação inicial, permitindo assim, revelar mudanças em relação a esta representação ou ao ambiente.

Pozo (2004) explica que

os seres vivos complexos não seriam, assim, *informíferos*, vorazes consumidores de informação, mas verdadeiros *representômanos*, autênticos maníacos de representação, sistemas cognitivos dedicados, de modo compulsivo e automático, a elaborar mapas e modelos mentais do mundo (p.67).

Sendo seres *representômanos*, os seres vivos complexos, durante sua história de vida, passam a processar inúmeras informações. A pessoa representa o mundo levando em conta as experiências anteriores.

Com as pesquisas da psicologia cognitivista e da neuropsicologia, descobriu-se que as representações primárias da mente humana podem conectar-se entre si, em forma de metarrepresentações, ou seja, representações conscientes, explícitas.

As representações explícitas, unicamente humanas, não existem somente em decorrência da consciência individual, mas também e, especialmente, em decorrência da transmissão cultural.

Pozo (2004) afirma, ainda, que a aprendizagem é a aquisição e a mudança das representações implícitas e encarnadas, em diferentes domínios do conhecimento. A aquisição e a utilização do conhecimento, segundo o autor, são uma conquista cultural que diferencia o homem das outras espécies. Para que isso ocorra, requerem-se novos processos cognitivos, ao mesmo tempo que se tornam possíveis novas formas de representação e a relação psicológica com o mundo.

Pozo (2004) entende a aquisição do conhecimento como a interação do sujeito com o ambiente, no significar e ressignificar das informações, considerando, como mencionado anteriormente, os conhecimentos prévios. Ao entender a especificidade cognitiva, é preciso haver a integração hierárquica das aprendizagens implícitas e dos mecanismos da aprendizagem explícita, assim como a mudança representacional da cultura na qual se está inserido.

Para o autor, os processos de aquisição do conhecimento

são uma ferramenta fundamental para aprender a cultura, e desse modo são o motor essencial de sua evolução. [...] A cultura se aprende no âmbito de uma *cultura de aprendizagem*, relacionada com as epistemologias implícitas compartilhadas, de modo que as novas formas de gestão social do conhecimento exigem também novas formas de conceber a aprendizagem e o conhecimento e, afinal, novas formas de aprender (POZO, 2004, p. 205-206).

Na sociedade aprendente busca-se, com as experiências e as histórias de vida, promover a cultura da aprendizagem por meio de diferentes ferramentas cognitivas, para alcançar novos conhecimentos, transformando *a carne em verbo* (POZO, 2004, p. 105).

Por meio de pesquisas empíricas, Vygotsky (1991, p. 95) levantou a hipótese de que “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança”. Porém, ele deixa claro que não há como limitar-se a determinar o nível de desenvolvimento, uma vez que é preciso entender as relações reais que se estabelecem entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Assim, o autor apresenta dois níveis de desenvolvimento: **o real** – adquirido ou formado, perceptível naquilo que a criança é capaz de fazer sozinha; e **o potencial** – a capacidade de aprender com outra pessoa mais experiente. Um exemplo em sala de aula é em relação à adição. A criança de seis anos é capaz de realizar somas simples, sem auxílio da professora ou de outro colega. Nesse momento, ao somar, em diversas situações, ela encontra-se no nível de **desenvolvimento real**. Sabe-se que, para entender a multiplicação, é preciso ter o domínio da soma. A criança que já possui esse domínio, pode perfeitamente iniciar o aprendizado dessa nova operação. A partir do momento em que ela já tem o conhecimento prévio necessário, pode iniciar o novo aprendizado, com o auxílio de outra pessoa mais experiente. Por conseguinte, quanto à multiplicação, ela se encontra no nível de **desenvolvimento potencial**.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas **zonas de desenvolvimento proximal**, que são

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. Neste aspecto, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados.

A aprendizagem na sala de aula acontece com a interferência da professora na zona de desenvolvimento proximal, que pode ser considerada um espaço temporal, psicológico ou de aprendizagem. Nela a professora tem a oportunidade de iniciar a criança a um assunto que ela ainda não conhece, até que ela chegue ao domínio do conteúdo. Quando a professora alfabetizadora propõe estratégias que levem a criança a ampliar seu vocabulário na leitura e na escrita, ela está oportunizando um bom desempenho na zona de desenvolvimento proximal e fazendo a mediação para que o aluno passe do nível de desenvolvimento proximal ao real. Cabe à professora alfabetizadora estar atenta às especificidades de cada criança, nos diferentes ritmos de aprendizagem, para entendê-las e auxiliá-las da melhor forma possível.

Não obstante, Claxton (2005) propõe como pilares da aprendizagem a resiliência, a desenvoltura e a reflexividade, para propiciar aos aprendizes oportunidades, alternativas e segurança para enfrentarem diferentes situações, autonomia, enfim, uma aprendizagem que chegue ao conhecimento, superando as diversas interferências.

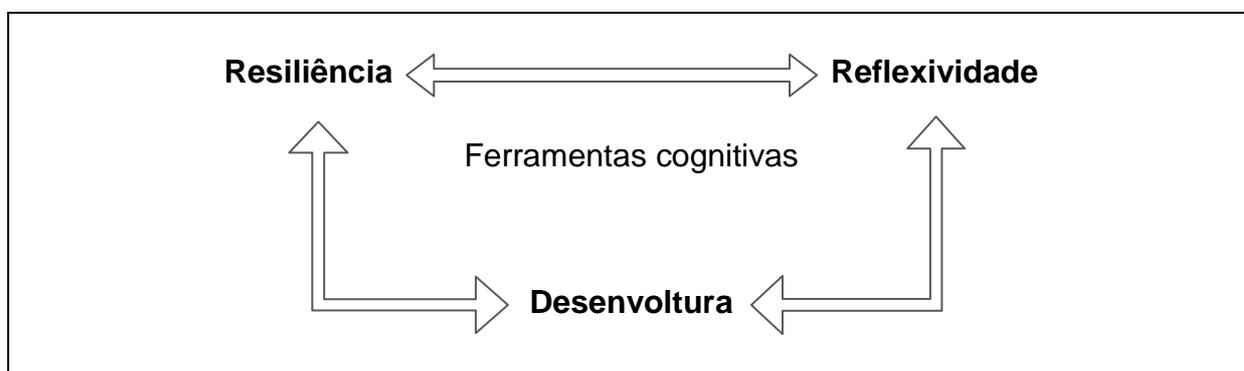


Figura 1 – Esquema representando a aprendizagem, segundo Claxton (2005), elaborado pela autora

Para haver a interação entre os três pilares, faz-se o uso da caixa de ferramentas cognitivas<sup>9</sup>. Para o autor, cada pessoa possui as ferramentas necessárias para adquirir conhecimentos, mas, para isso, precisa saber utilizá-las na hora e no momento corretos.

<sup>9</sup> Caixa de ferramentas cognitivas – conjunto de processos utilizados para adquirir novos conhecimentos.

O primeiro pilar citado por Claxton (2005) é a resiliência. O termo *resiliência* é utilizado na Física sendo definido pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) como “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica”. O mesmo dicionário traz o sentido figurado: “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças, capacidade rápida de recuperação”.

Portanto, a resiliência auxilia a interpretar as novas situações de aprendizagem, levando o sujeito aprendiz a estar disposto a tentar sempre que for preciso.

Claxton (2005) afirma que a resiliência deve ser estimulada em todas as etapas da vida. As pessoas resilientes são aquelas que possuem disposição para enfrentar as dificuldades que aparecem no dia-a-dia, desenvolvendo sua autonomia. Distintamente, um indivíduo que não é resiliente pode tornar-se uma pessoa heterônoma<sup>10</sup> e, assim, possui barreiras para seu aprendizado. A resiliência ajuda o sujeito aprendiz a ser um bom aprendiz, dando-lhe confiança em tudo o que faz, contribuindo para que seja persistente e se sinta seguro em relação ao seu aprendizado.

Para Claxton (2005), os sujeitos resilientes conseguem responder aos estímulos externos de uma melhor maneira em relação àqueles que não possuem essa característica. Considera que as emoções, sendo aspectos de um processo biológico único e vital, são os modos de manifestação de como se enfrenta e responde às questões diárias. Elas se fazem úteis, assim como a dor física. Mesmo as emoções negativas levam a um fortalecimento

As emoções negativas básicas assinalam que o cérebro-mente está respondendo de forma inteligente, ou seja, está cumprindo a sua função diante de uma perturbação, de uma interrupção ou de uma perda temporária de compreensão e controle (CLAXTON, 2005, p. 38).

Para a aprendizagem acontecer, o sujeito passa por diversos obstáculos desafiadores e cada um deles desencadeia sentimentos característicos. Isso requer que se entendam cada emoção e seu lugar na aprendizagem e também que se aprenda a contê-las, a lidar com cada uma e até mesmo a tolerá-las. A ferramenta da aprendizagem que auxilia a perceber as emoções e as sensações é a

---

<sup>10</sup> *Heteronomia* – ausência de autonomia.

imaginação. Ela é a mediação entre a perícia intuitiva – conhecimento adquirido implicitamente – e a compreensão explícita – aprendizagem.

A opção de aprender é de cada um. Quando uma pessoa opta por não aprender é porque, provavelmente, se sente insegura, ou porque não acredita que possui as habilidades específicas para tal. Com o desenvolvimento da resiliência, as pessoas passam a compreender porquê, como, o quê, quais os recursos necessários e quais suas prioridades na hora de aprender, dando assim mais significado a esse processo.

Segundo Claxton (2005), a resiliência sozinha não basta para um aprendizado significativo. Ao edificar esse pilar, ou seja, quando a pessoa entende como a aprendizagem pode acontecer, há a necessidade de lidar com as incertezas, saber o que fazer diante das diferentes situações. Portanto, além de serem *resilientes*, os aprendizes precisam ser *desenvoltos*.

Para haver desenvoltura, é necessário o uso de uma ferramenta de aprendizagem: a imersão. Esta leva o indivíduo a aprender por meio da sua experiência, dando-lhe confiança para tal. E, assim, além de ele entender suas experiências do presente, consegue compreender o que vai acontecer em seguida, sendo capaz de aumentar sua capacidade de desenvoltura com eficácia. Desse modo, passa a ampliar seu aprendizado e começa a entender e a produzir a linguagem que, segundo o autor, é a ferramenta principal da aprendizagem.

Na visão de Claxton (2005), a reflexividade é o terceiro e último pilar fundamental para uma boa aprendizagem. Ele afirma que o potencial de aprendizagem necessita de uma base emocional firme, para que esta seja sólida, há a necessidade de habilidades e estratégias de aprendizagem. Bons aprendizes precisam ser bons estrategistas e, para que isso aconteça, as pessoas necessitam ter a mente aberta, disposição e competência para enxergarem as oportunidades que aparecem ocultas na aprendizagem. Tais características denotam uma pessoa reflexiva.

Os sujeitos reflexivos aprendem a se autoorientar, determinando seus próprios objetivos, e são capazes de se responsabilizar por sua própria aprendizagem, traçando um plano estratégico. Nos imprevistos, os reflexivos utilizam a ferramenta da flexibilidade, aprendendo a pensar sobre o seu próprio pensamento.

Claxton (2005) enfatiza que o aprendiz reflexivo não é somente aquele que pensa sobre as estratégias que deverão ser usadas, mas aquele que as utiliza em sintonia com todo o sistema mental.

O bom aprendiz não é necessariamente aquele que está constantemente pensando em suas estratégias de aprendizagem e no que fazer em seguida. Seu sistema mental pode ter evoluído como resultado de sua experiência de vida informal e de sua educação, de sorte que seu repertório amplo de estratégias de aprendizagem está de tal maneira conectado que o sistema como um todo simplesmente quase sempre faz a coisa certa (CLAXTON, 2005, p. 144).

Outra menção que o autor faz é com relação à *caixa de ferramentas*. Não importa somente desenvolvê-la, se não souber como utilizá-la. As situações são diversas e a aplicabilidade dos domínios integra tal diversidade. Para isso, o professor pode ser um encorajador, levando os alunos a descobrirem a máxima relevância do que sabem.

Em síntese, ao fazer parte da sociedade aprendente, as pessoas precisam desenvolver a sua resiliência, ser desvoltas e reflexivas, explicitar suas formas de aprender e dar um novo significado às informações, bem como entender que a aprendizagem não se limita à escola, à educação formal, e sim que ela acontece ao longo da vida.

Para aprender a ler e a escrever, o aluno utiliza dos seus conhecimentos prévios, faz interações com o ambiente, decodifica as informações até chegar ao conhecimento. O aluno que possui desenvoltura, que é resiliente e reflexivo tem melhores condições para utilizar sua *caixa de ferramentas*.

A aquisição da linguagem escrita é anterior à alfabetização. Vygotsky (1991, p. 120) chama este processo anterior de pré-história da escrita. Ele afirma que a linguagem escrita é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança”. Dessa forma, ao se deparar com a linguagem escrita, a criança tem a oportunidade de ampliar seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Para o autor, a pré-história da escrita aparece na comunicação por meio dos gestos das crianças pequenas, das diferentes formas de brincar e jogar, do simbolismo dos desenhos até chegar ao simbolismo da escrita.

Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita amplia a forma de ver e de conhecer o mundo. Barbosa (2006) assinala que

a linguagem escrita é um instrumento de aprendizagem e através dela somos capazes de conhecer a nossa história e a história do mundo, a evolução do espaço, as pesquisas realizadas, as notícias, assim como somos capazes de registrar tudo aquilo que desejarmos, que necessite ter uma vida mais longa e não esmaça como palavra falada (p.99).

Mas, como a criança aprende a ler e a escrever?

Assim como a fala, a leitura e a escrita abrem caminhos para diferentes formas de aprender. Claxton (2005, p. 85) enfatiza que “em todo o mundo, o desenvolvimento das ferramentas da alfabetização é visto como a próxima prioridade educacional mais importante após o aprender a falar”. É importante que antes de se alfabetizar, a criança precisa desenvolver habilidades que permitam o processo de alfabetização.

A alfabetização é caracterizada pelo processo de ensino/aprendizagem do sistema de escrita. Ao se utilizar dessa ferramenta complexa de aprendizagem, a criança passa da alfabetização ao letramento. Este é definido por Soares (1998, p. 18) como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, o letramento se relaciona ao uso da linguagem escrita em diferentes momentos, sugerindo uma multiplicidade na função que a pessoa se utiliza da escrita.

Um dos pré-requisitos para a alfabetização, citado por Claxton (2005), é a capacidade de ouvir o seu idioma, para distinguir sons similares. O autor explica que as crianças com quatro anos que têm dificuldades para discriminar sons semelhantes, possivelmente tenham problemas para escrever aos oito anos. Um exemplo de palavras com sons semelhantes é /faca/ - /vaca/. A criança precisa ser capaz de discriminar os sons, principalmente os fonemas surdos e sonoros, e compreender o significado de cada uma das palavras. Uma boa estratégia para ser usada em salas da Educação Infantil é a rima, encontrada, também, em canções.

O autor cita o trabalho na Hungria e Cingapura, onde as crianças, desde cedo, aprendem a prestar a atenção às rimas. Para isso são utilizadas estratégias lúdicas de ouvir, lembrar e repetir.

Nesse contexto, salienta-se que o trabalho da Educação Infantil é de suma importância para que a criança adquira as ferramentas cognitivas necessárias para se alfabetizar. Assim, as descobertas, as brincadeiras, o contato com as artes, com

o concreto, o desenvolvimento dos sentidos, as situações problemas, as atividades diárias e todas as estratégias trabalhadas na Educação Infantil são situações fundamentais ao aprendizado dessas crianças, possibilitando o desenvolvimento das ferramentas cognitivas.

Com as ferramentas cognitivas desenvolvidas, a criança em fase de alfabetização terá condições de entrar no mundo letrado. Aos poucos, na interação com diversos gêneros de texto, como por exemplo, poesia, fábulas e contos, entre outros, a criança passa a se familiarizar com a escrita e o que no início parecia simples rabisco, adquire forma e significado.

Cagliari e Cagliari (2005, p. 116), explicam que, para uma criança aprender a escrever, primeiramente ela precisa aprender a ler, pois “é a partir da leitura que se aprende a decifrar a escrita e a ler”. Para escrever, a pessoa reproduz graficamente o que conhece da leitura. Para isso, é necessário, partindo da leitura, ensinar as relações entre as letras e os sons, as diferenças existentes, enfim, apresentar à criança o sistema ortográfico. Cagliari e Cagliari (2005, p. 135-156) elencam vinte e nove dicas para a aprendizagem da leitura, quais sejam:

1. Ser falante da Língua Portuguesa
2. Saber a diferença entre desenho e escrita.
3. Não se escreve com bolinhas, rabiscos etc.
4. A fala aparece na escrita segmentada em palavras.
5. O que é palavra: idéias & sons – letras & ortografia.
6. Controlar o significado das palavras nas segmentações
7. Como controlar as seqüências de sons das palavras nas segmentações (trabalhar com a acuidade auditiva e a fala como um todo).
8. Saber segmentar a fala para a escrita: palavras, consoantes e vogais.
9. Escreve-se com letras.
10. O alfabeto como conjunto de letras.
11. O que é uma letra: unidade abstrata.
12. Categorização das letras: a unidade na variedade.
13. O nome das letras.
14. Princípio acrofônico<sup>11</sup> como chave da decifração da escrita.
15. O princípio acrofônico é um ponto de partida. O ponto de chegada é a ortografia.
16. Categorização gráfica: inúmeros alfabetos com as mesmas letras.
17. Variação gráfica das letras controlada pela ortografia.
18. Variação funcional das letras controlada pela ortografia.
19. Categorização funcional das letras: relações entre letras e números.
20. A ortografia como volta do sistema ideográfico.
21. A ortografia como forma congelada da escrita, neutralizando a variação linguística.
22. Ortografia determina o valor que as letras têm, gráfica e funcionalmente.
23. Variação escrita e falada.
24. Palavras variam não só de acordo com regras fonológicas, mas também de acordo com regras morfológicas (formas lexicais diferentes).

---

<sup>11</sup> *Acrofônico* – valor fonético da letra.

25. Escrita não é transcrição fonética – ao entender esse tópico o aluno entenderá que ao ler, não fará a pronúncia artificial das palavras. Por exemplo, pronunciando como uma lateral alveolar L que tem o som /u/, como *balde, alto, etc.*

26. Não se escreve qualquer letra para qualquer palavra: há regras.

27. Identificar outros sinais da escrita (além das letras), como os acentos, os diacríticos<sup>12</sup> etc.

28. Aspectos secundários das letras: tamanho, direção, linearidade, espacialidade, maiúscula, estilo, caligrafia etc.

29. Ler não é só decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar uma mensagem elaborada por outra pessoa e representada na escrita.

Cagliari e Cagliari (2005) salientam que estas recomendações são apenas as principais, pois para compreender o processo de leitura é preciso conhecer a especialidade na linguística. Para ele, o professor precisa ter conhecimento técnico para poder alfabetizar. Isto quer dizer que são necessários professores preparados para lidar com essa fase tão importante do desenvolvimento da criança.

Claxton (2005, p. 85) faz uma reflexão relevante ao falar do momento da alfabetização. Ele diz que “assim como a fala dá aos jovens aprendizes acesso à experiência acumulada daqueles que os cercam, também a leitura e a escrita abrem a porta para as outras maneiras de aprender e saber, bem como a uma aprendizagem e independência muito ampliadas”.

A aprendizagem da leitura e da escrita constituem um momento importante na vida de cada aluno, pois passa a conhecer outras formas de aprender e de interagir com o mundo letrado. Nesse processo de descoberta do uso da leitura e escrita, existe o papel fundamental da professora, que possibilita as oportunidades e elabora as estratégias de ensino. Porém, antes de ser *ensinante*, a alfabetizadora também é um *sujeito aprendente*, lembrando os estudos de Stigler e Hiebert (1999) citados por Demo (2000), *the teaching gap*, o vazio do ensino, buscando o permanente aprendizado do professor.

A professora, como outro adulto qualquer, é um sujeito aprendente e carrega de forma implícita ou explícita as aprendizagens vivenciadas anteriormente. O fato de entrar na sala de aula com o objetivo de ensinar não quer dizer que deixa de aprender. Ao contrário, as relações, o elaborar e reelaborar, o significar e ressignificar, oferecem a essa professora momentos importantes de aprendizagem.

---

<sup>12</sup> *Diacríticos* – na Língua Portuguesa são: cedilha, til, trema e acentos gráficos.

Paulo Freire (1998) afirma que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste 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).

As palavras de Freire (1998) reforçam a idéia de que tanto educadora como educandos são sujeitos ativos do processo ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor e a professora não são o centro do processo ensino/aprendizagem, mas o aluno passa a ter seu espaço e ser considerado integralmente, pela sua história de vida, estilo de aprendizagem e conduta. Dessa forma, o educador e a educadora passam a se integrar aos educandos e educandas e a relação professor(a)/aluno(a) realiza-se pela aproximação dos sujeitos aprendentes.

Placco (2006) relata a experiência da aprendizagem de um grupo de professores e caracteriza-o como aquele que está

inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira de dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência explícita e/ou potencial. Explícita no movimento em que é manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por meio da memória, da metacognição ou exploração e apropriação de saberes (p.20).

Para a autora, existem fatores internos fundamentais que influirão na aprendizagem do adulto, como desejo, interesse, compromisso, necessidade, disciplina e gosto por aquilo que faz. Como fatores externos ao grupo ela elenca

a ajuda mútua, organização e sistematização do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sóciopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural, entre outros, que facilitam e medeiam a aprendizagem (PLACCO, 2006, p.,18).

A autora entende que a aprendizagem do adulto acontece na integração de todos esses fatores. No caso da professora como sujeito aprendente, é preciso que esteja disponível, tenha vontade para descobrir e enfrentar o novo.

Tanto Freire (1998) como Placco (2006) entendem a aprendizagem no aspecto social. A troca de experiência, de conhecimentos, as reflexões com os outros, a interação com os pares favorecem o aprendizado.

Um outro fator importante para o professor aprendente é que não precisa dar conta de todos os conhecimentos, pois

aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer em descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se este procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores (PLACCO, 2006, p. 20).

Desse modo, no processo de aprendizagem, o adulto precisa se despir de antigas convicções, compreender que as verdades podem ser vistas de inúmeros ângulos e, portanto, podem ser contestadas. Um outro fator a ser destacado é o prazer, que se traduz em conquista, descoberta, abertura, envolvimento, enfim, a vontade de aprender e, assim, transformar.

Ao falar da aprendizagem dos professores, Claxton (2005) cita a experiência de um grupo de professores em New England, em 1992. Os docentes foram escolhidos pelos seguintes critérios: *compromisso* para com os alunos, para com os demais funcionários, para com a escola e, principalmente, com a disposição de desorganizar para aprender. Eles se propuseram a praticar a escola ideal, “uma comunidade de aprendizes onde prevalece o espírito de investigação, reflexão e assunção de riscos (CLAXTON, 2005, p. 203)”. Para enfrentarem a experiência foi preciso que os docentes saíssem de um momento confortável, para arriscar o novo e viver a incerteza. Diferentemente da escola tradicional, em que as grandes decisões vêm da direção ou da equipe pedagógica, nesta, os professores, juntamente com os alunos, davam as diretrizes.

Em cada caso, a disposição dos professores para seguir o seu próprio ritmo, para conviver com a incerteza e para não adotar soluções convencionais ou mesmo estilos familiares de estruturação dos problemas é transparente para os alunos (CLAXTON, 2005, p. 204).

Todos os professores pesquisadores entenderam a importância da parceria com seus alunos. Além disso, com a prática da pesquisa perceberam que qualquer decisão pode ser tratada como provisória. Da mesma maneira, os três pilares sugeridos por Claxton (2005), resiliência, reflexividade e desenvoltura, precisam ser trabalhados de forma equilibrada.

Para os autores Bransford, Brown e Cocking (2007) as pesquisas realizadas sobre a aprendizagem do professor revelam informações sobre os docentes que buscam modificar sua prática pedagógica.

Os professores continuam a aprender a ensinar de diversas maneiras, Em primeiro lugar, aprendem com a própria prática. Quer essa aprendizagem seja descrita como monitoramento e ajuste da boa prática, quer seja totalmente analisada de acordo com o modelo de raciocínio pedagógico, os professores adquirem novo conhecimento e nova compreensão de seus alunos, das escolas, do currículo e dos métodos instrucionais por meio das experiências e práticas que vivenciaram no exercício da profissão (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 244).

A afirmativa confirma que os conhecimentos e vivências prévias são fatores essenciais para a aprendizagem. Os autores também fazem um alerta na formação de professores. Por mais que, no decorrer da história do ensino/aprendizagem, tenham havido mudanças nas concepções de ensino<sup>13</sup>, pode-se afirmar que existe “discrepância entre o que é ensinado nos cursos da faculdade e o que acontece nas salas de aula” (BRANSFORD; BROWN; COCKING. 2007, p. 260). Esse pode ser um dos motivos que levam o professor, muitas vezes, desistir da profissão ou se desmotivar.

Sendo assim,

a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de idéias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (BRANSFORD; BROWN; COCKING. 2007, p. 260).

Finalmente, a aprendizagem do professor requer grande esforço, vontade, determinação e rigor, para que sua prática esteja em consonância com os referenciais teóricos e com os alunos.

---

<sup>13</sup> Esse assunto é tratado e aprofundado no capítulo 3.

### 1.3 A CONDUTA DO ALUNO NO AMBIENTE DE ALFABETIZAÇÃO

Antes de examinar a conduta dos alunos em fase da alfabetização, é preciso entender o que é conduta. Por meio de investigações, observou-se que a conduta pode ter outro olhar, além da escola Behaviorista, e também de qualquer escola em especial, fazendo parte de uma linguagem comum em diferentes áreas do conhecimento.

O psicólogo José Bleger afirma que esta terminologia foi empregada para “referir ou dar conta da atividade de uma substância, um corpo, um átomo etc.”. Na biologia foi utilizado para fazer referência à célula viva. Salienta o autor:

Em todos esses campos, o termo refere-se ao conjunto de fenômenos que são observáveis ou que são factíveis de serem, detectados, o qual implica a instrução metodológica de ater-se aos fatos tal qual eles se dão, com exclusão de toda a interferência animista<sup>14</sup> ou vitalista (BLEGER, 1984,p.22).

Etimologicamente, a palavra *conduta* tem origem latina e refere-se a algo que conduz ou guia. O termo conduta foi estudado pelo psicólogo behaviorista, Watson, em 1913, com os estudos das manifestações externas, que podem ser sujeitas a observações exigentes, sendo elas, motoras, glandulares e verbais. Bleger (1984), ao citar Watson, enfatiza que ele incluiu, nos estudos da conduta, todos os fenômenos visíveis e comprováveis, para serem submetidos a registros e a investigação, sendo a conduta respostas ou reações aos estímulos recebidos.

Outra referência citada por Bleger (1984) é Koffka, o qual enfatiza “a tripartida da conduta”, muito parecida com aquela apresentada por McDougall, que a vê como a

soma de movimentos observáveis, distinguindo-a de comportamento ou vivências. O comportamento incluiu os processos que denomina efetivos ou reais e para os quais empregam conceitos funcionais, enquanto que para fenômenos ou vivências utilizam-se conceitos descritivos (BLEGER, 1984, p. 24).

---

<sup>14</sup> Segundo o *Dicionário eletrônico Houaiss* (2001), o termo *animismo* significa estágio primordial da atividade racional e cognitiva em nossa espécie, no qual a motivação e a ação intencional da subjetividade humana são atribuídas à realidade objetiva.

Um exemplo é o caso de um jardineiro que trabalha sob o sol escaldante do verão. Ao observar-se esse trabalhador e se perceber que o número de plantas das quais ele cuida por minuto diminui com o passar do tempo, diz-se que está sendo feita uma observação de comportamento. Ora, se nesse caso for detectada a fadiga do jardineiro, descreve-se seu comportamento com um conceito funcional. As vivências, bem como os fenômenos, se constituem tanto pelo pensamento como pelas opiniões de cada pessoa. No caso do jardineiro, ele pode dizer que está cansado, fatigado. Porém, neste mesmo caso pode haver contradição, ou nas palavras de Bleger (1984, p. 24) “uma falta de paralelismo entre a descrição funcional de seu comportamento e as vivências que realmente têm esses indivíduos”. Logo, tanto a conduta externa como a interna, ao mesmo tempo que estão conectadas por força, também estão unidas de forma objetiva.

A conduta é toda ou qualquer manifestação do ser humano. Lagache, citado por Bleger (1984, p. 25), define a conduta como “o conjunto de respostas significativas, pelas quais um ser vivo em situação integra as tensões que ameaçam a unidade e o equilíbrio do organismo”. Todas as respostas, tanto as fisiológicas, as motrizes, verbais, sensoriais, mentais, são levadas em conta.

Para explicar esta questão mais detalhadamente Bleger (1984, p. 25) utiliza as idéias de Mowrer e Kluckhohn, que fazem quatro proposições:

- a conduta é funcional, pois se entende que em qualquer conduta existe uma finalidade, a de resolver tensões;
- em toda a conduta há um conflito ou ambivalência;
- para compreender a conduta é preciso entender o contexto em que ela ocorre;
- todo o organismo vivo tem a tendência de resguardar um estado de máxima integração, ou consistência interna.

Diante do exposto surgem algumas indagações: se a conduta é funcional e acontece também para resolver as tensões, quais são as tensões que acontecem em sala de aula? O professor entende a conduta como consequência de uma tensão? Ele vê alguma tensão na conduta do aluno? Quais as atitudes dos alunos em sala de aula que delatam conflitos e quais delatam a ambivalência? Qual o contexto da sala de aula, da alfabetização, dos professores e dos alunos? O que a conduta do aluno e o estilo de ensinar do professor tentam manifestar?

Todas estas indagações sugerem que a conduta provém das relações humanas e, assim, “é sempre um vínculo com os outros” (BLEGER, 1984, p. 80), ou seja, uma relação interpessoal.

Dessa maneira, toda conduta é sempre um vínculo, um precipitado da relação interpessoal ou, dito de outra maneira, toda conduta refere-se sempre a outro. A relação com as coisas é sempre um derivado das relações com as pessoas, das relações interpessoais; os objetos são sempre mediadores que se carregam das qualidades das relações humanas (BLEGER, 1984, p. 80).

Por conseguinte, a conduta é, além do vínculo, continuamente um efeito, uma resposta, ou até mesmo é emergente de determinada situação. Essa manifestação pode coexistir, segundo Bleger (1984), em três áreas distintas: mente, corpo e mundo exterior. Além de coexistirem, elas podem, e é o que geralmente acontece, predominar em uma só destas áreas. Exemplos de manifestação corporal são um tremor e a palidez; como manifestação mental podem acontecer a ansiedade, a raiva.

Essas manifestações podem ser observadas nas salas de aula, em que o comportamento, as condutas do aluno são entendidas como um processo à parte da aprendizagem. Como por exemplo, o aluno que não pára quieto, que se mexe o tempo todo durante a explicação da professora, e que é considerado *hiperativo* é observado apenas como um caso de comportamento, sem atenção às causas que o provocam. Em outras palavras, percebe-se o sintoma, mas não se busca conhecer as suas razões. Se o aluno faz várias atividades ao mesmo tempo e não completa nenhuma, é rotulado como alguém que apresenta déficit de atenção; se tem dificuldades de interagir com os colegas, tem problemas de ordem psicológica; se tem dificuldades de entender o que lhe é pedido, tem problemas de aprendizagem. Estes sintomas, sem uma avaliação criteriosa de diversos profissionais, podem rotular e até mesmo discriminar alguém. As condutas observadas não podem e não devem ser estudadas desvinculadas do seu contexto. Elas precisam ser entendidas na situação em que ocorrem.

Ao observar salas de aula do ensino fundamental, especificamente de 5ª a 8ª séries, Tacca (2006) explica que as atitudes mais comuns encontradas nas observações eram alunos dispersos, com atitudes demonstrando desleixo, insinuando que aquele ambiente não era agradável, que não se importavam com o

que o professor tinha a ensinar. Para os professores, não era fácil obter a atenção por parte dos alunos. As interrupções por parte dos alunos aumentavam a desconcentração.

Dominar um grupo era sempre um desafio constante, o que desgastava bastante o professor. Não era difícil encontrar indicadores de que, na subjetividade social da sala de aula, na postura dos alunos, registrava-se uma não necessidade do acompanhamento da aula, pois não parecia haver nada que merecesse receber esforço e que houvesse interesse em ser aprendido (TACCA, 2006, p. 75).

As condutas relatadas sugerem que os alunos se opõem aos acontecimentos da sala de aula. Aí surge a interrogação: será que o professor consegue entender os motivos de tais condutas? Ou o que dificulta a compreensão?

O sociólogo Marcel Postic faz referência às ações e comportamentos que acontecem na prática pedagógica. O autor afirma que as ações, tanto dos docentes como dos discentes, revelam os papéis desempenhados no processo educativo.

O processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direcção ao outro. Sofre um bloqueio quando, em determinadas situações críticas, a intervenção inicial do educador é um acto de força, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo adolescente, quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva (POSTIC, 2007, p. 26).

Para o autor, o processo educativo acontece em parceria entre os sujeitos da aprendizagem, porém podem ocorrer situações em que há um bloqueio nessa interação, apresentando assim ações contrárias ao esperado. Os professores planejam, esperam determinado resultado, mas, muitas vezes, a realidade mostra outra coisa, toma outro rumo o que, se não diagnosticado pelo docente, pode interferir no processo de ensino/aprendizagem.

Pode-se exemplificar esse tipo de ação, ou conduta, com situações dos ambientes educativos observados. O ambiente C9 encontrava-se em um momento de avaliação de Matemática, sendo que havia duas professoras na sala de aula. As duas professoras falavam ao mesmo tempo, com tom de voz alto. Os alunos permaneciam imóveis, esperando as ordens das professoras. Sem questionar nada, ou até mesmo tirar dúvidas, as crianças executavam o solicitado, demonstrando passividade e apatia na hora de realizar a atividade.

Outro exemplo encontrado na pesquisa, aconteceu no ambiente R46. A professora fazia um ditado de palavras e os alunos escreviam as palavras ditadas no quadro de giz. Sem falar nada, os alunos, ao serem chamados, obedeciam e iam escrever. As crianças estavam desorientadas, pois havia muita gente no quadro, faltando espaço. Alguns alunos queiram escrever outra palavra, uma que já sabiam, e não aquela ditada pela professora. A professora ficou zangada e disse que *ela* é quem iria ditar para eles escreverem.

Nos casos citados, quando a professora se mostrou autoritária, parece que a resposta das crianças foi de passividade e dependência, ou seja, um manda e o outro obedece. Postic (2007) denomina as formas tradicionais de conflito como situações de ruptura na relação.

O grupo de pesquisa selecionou alguns tipos diferentes de conduta para estudá-los. Na análise do ambiente educativo, a conduta foi somente um dado, não observado de forma isolada, mas interagindo com os demais aspectos encontrados.

- **Conduta predominantemente dependente** – entende-se por dependente a criança que precisa de uma outra pessoa ou objeto para realizar determinadas atividades ou situações. Portanto, refere-se ao aluno que precisa do comando externo, da supervisão da professora, aquele que não possui autonomia. Esse tipo de conduta esteve presente em vários ambientes educativos, como é o caso do ambiente L32. Quando as pesquisadoras entraram na sala de aula, os alunos estavam fazendo tarefa de matemática, usando o calendário. A professora falou:

*Vamos copiar primeiro. E você, está perdida hoje?*

*Complete a tabela abaixo... antes de completar a tarefa, observem o que tem abaixo. É outra maneira de completar.*

A aula se desenrolava dessa maneira. A professora fazia perguntas e não dava tempo para os alunos responderem, já trazia a resposta, ou quando eles respondiam, não valorizava.

*Vamos completar com a palavrinha do mês: MAIO.*

*J. o que está acontecendo com você hoje?*

O aluno fica em silêncio. A professora continua:

*Peguem o lápis vermelho e vamos escrever embaixo dos números.*

Um aluno se manifesta:

*Professora, eu não tenho vermelho.*

Ela continua:

*Mas tem que ser, é convenção.*

*Não quero assim, pode apagar, eu já disse que não é assim.*

*Olha, M. F., a ponta do lápis. Isso é ponta de lápis?*

A professora exigiu que todos fizessem a atividade com ela. Nesse ambiente, a docente deu a ordem e os alunos precisavam responder às suas imposições. Essa atitude reguladora fez com que as crianças cumprissem com o que é ordenado, sem espaço de criar, ou até mesmo de propor alguma coisa,

- **Conduta predominantemente opositora** – a palavra *oposição* é derivada do latim *oppositio*, que significa contraste, antítese. Russ (2003, p. 206) a define como “característica de dois termos que são contrários ou contraditórios”. Portanto, compreende-se que se opor é entrar em contradição, e essa característica pode estar presente na relação pedagógica tanto da professora com os alunos, assim como entre os educandos. Essa conduta traduz o aluno que se opõe verbalmente ou corporalmente; é resistente aos acontecimentos da sala de aula.

Assim como a dependente, a conduta opositora apareceu com frequência nos ambientes educativos estudados. Um exemplo aconteceu no ambiente N36. Os alunos estavam em aula de matemática, no momento da observação, fazendo agrupamento de palitos. Falavam alto e a professora comandava, pedia silêncio, batia palmas, estalava os dedos, chamava algumas crianças pelo nome. Alguns alunos olhavam para ela, outros continuavam conversando. Aqueles que obedeciam agrupavam palitos de 2 ou 3 elementos. A professora passava pelas carteiras e dava respostas prontas para as crianças. Elas, por sua vez, pouco se envolviam na tarefa. A professora cantou uma música para chamar a atenção. Eles cantaram automaticamente, mas continuavam agitados, mexendo-se, provocando um ao outro. A professora começou a correção da tarefa no quadro e deu as respostas, pois a maioria não realizou o pedido, e falava no meio da confusão.

Nesse ambiente os alunos não estão envolvidos com a tarefa. A professora não consegue o controle da turma e eles se opõem ao que é para ser realizado, seja por meio de conversa, seja por meio de movimentos corporais.

- **Conduta predominantemente passiva** – Postic (2007) considera passiva a pessoa que é apática. Portanto, ao falar da conduta passiva nos ambientes educativos, refere-se ao aluno que não age, nem interage. Pode chegar a não demonstrar suas emoções. O que é sugerido por parte do professor é aceito sem nenhum tipo de reação.

Esse tipo de conduta, muitas vezes aparece interligado com a conduta dependente. O aluno passivo responde ao que a professora manda fazer, sem contestar, aceitando a situação.

Um exemplo encontrado nas observações foi no ambiente M35. Os alunos faziam a leitura de livros. A professora encontrava-se na sua mesa, atendendo individualmente as crianças. Explicou para as pesquisadoras.

*Agora é hora de leitura. Trago os livros, cada um lê um e aí quando eu chamo um de cada vez, eles vêm comigo.*

Na borda do quadro havia uma exposição com mais de cinquenta livros. Três alunos estavam sentados, sem fazer nada, quietos. Um deles falou para a pesquisadora:

*Não to lendo ainda, então não pego livrinho.*

A pesquisadora indaga:

*Nem para olhar as figuras?*

*Não, tem que esperar a professora chamar.*

*Mas você não pega o livrinho por que não quer?*

O aluno responde:

*É, não quero, não posso.*

Ao responder olha para a professora. O colega ao lado diz:

*É, eu também.*

A pesquisadora prossegue na conversa.

*Mas por que vocês estão sem fazer nada?*

Um deles esclarece

*É que a gente não sabe ler, aí tem que esperar a professora chamar.*

• **Conduta predominantemente operativa** – A palavra *operativa* vem de *operante* e quer dizer trabalhar, realizar tarefas, indica movimento, ação. A conduta operativa é proveniente daquele aluno que apresenta iniciativa e possui autonomia. Russ (2003, p. 23) define autonomia como algo “que se rege por suas próprias leis”.

Nos ambientes educativos foram encontradas algumas crianças com esse tipo de conduta, como é o caso do ambiente V68. A professora retornou recentemente de licença maternidade. Crianças retornaram do recreio, tinham acabado de cantar o Hino Nacional. Cada um foi para a sua carteira e pegou o seu livro. Já sabiam que seria aula de leitura e o que deviam fazer. Algumas crianças pegaram a vassoura e varreram a sala (ajudantes de limpeza). Abriam o livro de português na página estipulada e faziam a leitura silenciosa. Alguns alunos liam, outros comentavam sobre uma palavra ou outra. O clima era descontraído. A professora convidou:

*Vamos ler agora em voz alta? Olhem este texto e vejam que tem algumas frases juntas com espacinho.*

Um aluno completa:

*É poesia.*

A professora elogia. Continua fazendo perguntas a respeito da poesia. Explica como uma poesia se divide, estrofes e versos, e dá um tempo para que os alunos se familiarizem com o texto.

*Muito bem. Cada um vai ler uma estrofe. D. pode começar.*

Assim ela prosseguiu a aula, cada aluno lendo um pouco. Aqueles que tinham dificuldade liam no seu ritmo e a turma os respeitava. A professora elogiou cada um que terminava a leitura. Os alunos conseguiam esperar os colegas na leitura.

Neste ambiente os alunos pareciam possuir autonomia. Quando entraram na sala, se organizaram sozinhos e já sabiam o que iriam fazer. Essas atitudes são reflexos de como a professora conduz as aulas e seus alunos. Ela oportuniza que eles tomem iniciativa. Observou-se que o clima da sala era agradável.

- **Conduta predominantemente propositiva** – é relativo à proposição, que é derivada do latim *propositio*, que significa ação de colocar diante dos olhos, ato de propor. Essa conduta refere-se ao aluno que vai além do que é proposto, aquele que é criativo e faz proposições, sugere algo no processo educativo. Aquele que é resiliente e desenvolto. Nas análises referentes às observações dos ambientes educativos não foram encontradas situações em que o aluno apresentasse uma conduta propositiva. Pergunta-se: Será que os alunos estão em uma posição de espectadores do processo ensino/aprendizagem? Eles têm espaço para fazer proposições? As professoras oportunizam momentos para que a proposição aconteça? Será que eles fazem proposições e a professora não os escuta? Essas e outras indagações foram aprofundadas na análise dos dados, no capítulo 4, oportunidade em que foram relacionados os três pilares dessa pesquisa: o estilo de ensinar; a comunicação da professora; e a conduta.

Ao estudar aprendizagem e suas implicações as crianças em fase de alfabetização parecem estar presas à figura da professora, ou seja, estão dependentes na hora de aprender, necessitando da ordem e do controle externos. Contudo, esses dados não podem ser considerados isoladamente, necessitando de um olhar expressivo para a prática da professora alfabetizadora, assim como para os aspectos que a envolvem, principalmente sua comunicação.

## 2 O ENSINO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo inicia com a reflexão sobre o papel da educadora no processo de alfabetização. Primeiramente serão enfatizadas as duas tendências de ensino mais significativas no contexto da educação: a predominantemente conservadora e a predominantemente transformadora. Os autores que darão base para esta discussão serão Freire (2007), Mizukami (1986), Libâneo (1989) e Postic (2007), entre outros.

As diferentes tendências em educação, ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada época ou momento histórico, registram mudanças significativas no cenário educacional e, ao mesmo tempo, apresentam elementos fundamentais à prática pedagógica docente, refletindo sobremaneira no estilo de ensinar, como no caso desta pesquisa, da professora alfabetizadora.

Em seguida, será discutido o papel do ensino na sociedade aprendente, tendo como base teórica principalmente Rios (2001), Freire (1998; 2007), Tescarolo (2005), Postic (2007) e Pozo (2002).

Rios (2001, p. 52) caracteriza o gesto de ensinar na relação professor/aluno como exercício de mediação, como “o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes”. O professor, na sua prática, na interação com os alunos, tem a oportunidade de fazer a aproximação dos saberes pedagógicos, oportunizando o significar e o ressignificar e, assim, favorecendo a aprendizagem.

Para conceituar os estilos de ensinar utilizaram-se como base as idéias de Bennet (1979), Ausubel (sem data) e Geijo (2007). Este tema foi relacionado às abordagens de ensino, assim como às características individuais de cada professora.

Finalmente, foram elencados os estilos de ensinar da professora alfabetizadora encontrados no ambiente educativo pesquisado.

## 2.1 ABORDAGENS DE ENSINO

As concepções de ensino devem ser estudadas no seu contexto histórico, político e social. Todas tiveram papéis importantes na época em que constituíram os modelos pedagógicos. Libâneo (1989) defende a idéia de que

a prática escolar, assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teóricos – metodológicos, explícita ou implicitamente (p.19).

Portanto, as abordagens de ensino estão vinculadas ao momento histórico, político e social da sociedade vigente. Libâneo (1989) assinala que a prática do professor está referida nas prescrições pedagógicas do senso comum, agregadas às experiências vividas no tempo em que ele esteve na escola como estudante.

Tardif (2006, p. 35) confirma que o saberes do educador são temporais, pois “remetem à história de sua formação e de sua aquisição”. O autor assegura que, antes de se preparar para atuar na sala de aula, o educador ficou imerso no seu local de trabalho (escola) durante aproximadamente dezesseis anos, no papel de estudante. Nesse percurso, teve modelos (positivos ou negativos) de educadores, crenças, representações da prática da docência que caminham com ele ao longo da vida.

A prática do professor prioriza, implícita ou explicitamente, uma das abordagens de ensino. Neste estudo, são enfatizadas duas tendências: a predominantemente<sup>15</sup> conservadora (tradicional; tecnicista e escolanovista) e a predominantemente transformadora.

---

<sup>15</sup> Nesta pesquisa utilize-se o termo *predominantemente*, pois se entende que não há uma tendência pura. Ela pode ser conservadora e transformadora, aparecendo, mesmo que eventualmente, características ora de uma, ora de outra.

### 2.1.1 Abordagem Predominantemente Conservadora

As abordagens conservadoras, assim como as demais, foram definidas de acordo com o momento histórico em que estavam inseridas. Essas concepções de ensino têm sua importância na Educação e estão presentes até os dias de hoje, mas, muitas vezes, com algumas diferenças e mudanças.

Essa tendência pedagógica recebeu influência do paradigma conservador, também chamado de newtoniano cartesiano, fortemente estabelecido no século XIX, trazendo grande influência para o século posterior.

Separar a visão racional da emocional fez com que se passasse a ver o mundo de uma forma compartimentada, estratificada. Esse paradigma influenciou diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação, a qual tem enfrentado resistências para transformar os antigos modelos de ensino/aprendizagem.

A primeira abordagem predominantemente conservadora é a tradicional, que percebe o homem como um ser imutável, apresentando-se assim, de uma forma passiva. A escola, por sua vez, era um lugar de transmissão, de memorização, sendo que os educandos tinham o papel de receptor passivo. O princípio é que o professor ensine e o aluno aprenda, sem questionamentos, sem problematização.

Nessa abordagem, o autoritarismo do professor é presente. Esse, como o detentor do saber, explica o conhecimento, que é de sua propriedade. A relação professor-aluno torna-se vertical: um ensina o outro aprende, de uma forma hierarquizada.

Na perspectiva “bancária” de educação, nome dado por Paulo Freire (2007) para essa abordagem, o ensino acontece baseado em narrações. O ato de narrar é executado constantemente nas escolas, demonstrando algo estático, parado. Os conteúdos são *retalhados* e fora da realidade dos sujeitos aprendentes, aparecem desconectados com a totalidade, o que não garante a significação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Nessa concepção, o educador faz das suas falas “depósitos” de comunicados, sendo que os alunos o recebem de forma paciente, memorizam e, em hora oportuna, repetem. Sem reflexão sobre a ação, os docentes apenas transmitem, transferem, impõem e depositam informações, as quais são recebidas sem questionamento e ingenuamente, sem haver transformação. Portanto, o papel do professor é daquele que educa, que pensa, que sabe, que fala, que prescreve a

ação, escolhe o conteúdo a ser transmitido, identifica a autoridade do saber, e principalmente, ele é o sujeito do processo de ensinar e aprender. Nesse contexto, o papel do aluno se torna claro: se um educa, o outro é educado; quando um só fala e o outro só escuta. Cabe aos alunos seguir a prescrição imposta, acomodando-se aos conteúdos transmitidos.

Para Freire (2007) o educador, na concepção bancária, leva os alunos a estarem “fora ou `margem” do processo pedagógico , sendo que a solução é que estejam “integrados” e até mesmo “incorporados” no momento de aprendizagem. Freire (2007) salienta que “a solução estaria em deixarem a condição de ‘seres de fora’ e assumissem a de ‘seres de dentro’” (FREIRE, 2007, p. 70).

Referindo-se à abordagem tradicional, Mizukami (1986, p. 8) enfatiza que nessa prática pedagógica há fundamentalmente a transmissão de conteúdos, o centro do processo ensino/aprendizagem é o professor, voltando-se para ao externo do aluno: as disciplinas, os conteúdos entre outros. A autora afirma que “o aluno executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (1983) descreve que a escola, para a abordagem tradicional de ensino, possui o papel de difundir a instrução e de transmitir os conhecimentos propostos. Essa se organiza como “agência”, sendo o professor o centro, aquele que transmite o acervo cultural a seus alunos, os quais têm como dever o de “assimilar” o que lhes foi transmitido.

Esses autores entendem que, na concepção tradicional, a relação que há entre educandos e educadores se faz de forma vertical, longitudinalmente, em função de que o “mestre” é o que comanda e seus alunos os que obedecem.

Para os autores citados, a escola tradicional, ou de concepção bancária, é caracterizada pela idéia de *produto*, sem enfatizar o processo ensino/aprendizagem.

Essa abordagem de ensino tem como principal fundamento a transmissão e a retenção da informação, partindo do saber elaborado historicamente e transmitido pelo professor. Segundo essa concepção, a escola torna-se um lugar privilegiado onde o conhecimento sistematizado pela cultura é passivamente digerido pelo aluno. O professor ensina e o aluno aprende, em um espaço especialmente preparado para tal. Mizukami (1986) contribui com uma reflexão pertinente quando afirma

Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela seguiram. [...]

Englobam-se, portanto, considerações de vários autores defensores de posições diferentes em relação ao ensino tradicional, procurando caracterizá-lo tanto em seus aspectos considerados positivos, quanto negativos (p.7).

Na tendência predominantemente tecnicista, o subjetivo não é considerado, sendo que o sujeito ideal é aquele que é produtivo e eficiente. O mundo está externo ao homem e, assim, ele é aperfeiçoável pela produção executada. A instituição de ensino torna-se uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades, sendo que a educação tem como objeto principal o comportamento e está ligada à transmissão cultural. Mizukami (1986), assim como Freire, se utiliza da palavra *agência*, ao tratar da escola. No entanto, o significado que este termo tem para os dois autores é distinto, como se pode observar na citação a seguir.

A escola é a agência que educa formalmente. Não é necessário a ela fornecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para a sobrevivência como agência (p.29).

Uma vez que direciona o comportamento, a escola torna-se, nessa perspectiva, mensurável e observável. Sua questão central está em aprender a fazer, com respostas definidas nos objetivos operacionais. As formas de ensinar têm força na instrução programada, nos módulos de aprendizagem e no treino das habilidades. Assim, o professor se faz intermediário entre o planejamento e os alunos: é aquele que executa tarefas pré-estabelecidas e faz com que essas sejam desempenhadas pelos seus alunos, dentro do esperado. Em contrapartida, o desempenho do aluno deve ser maximizado, considerando três fatores essenciais: tempo, esforço e custo.

A metodologia, nessa abordagem de ensino, enfatiza as tecnologias educacionais, assim como as formas de reforço na relação professor-aluno. Há a ênfase nos trabalhos individualizados, procurando priorizar as competências.

Pode-se, então, notar a diferença entre a abordagem tradicional e a tecnicista. Enquanto a primeira enfatiza a transmissão do conhecimento, sendo o professor o sujeito principal do processo ensino/aprendizagem, na segunda há a ênfase nos estudos programados, do estudo individualizado. Há a convergência na questão do papel do professor, sendo aquele que direciona o aprendizado, sem a participação efetiva do aluno.

A tendência escolanovista, também considerada conservadora por Mizukami (1986), possui raízes na abordagem Humanista. O mundo, nessa perspectiva, é rico em transformações e, ao ser explorado, pode ser descoberto pelo indivíduo. Conseqüentemente, o homem encontra-se no centro. A natureza humana é mutável, determinada pela sua existência. Dessa forma, o homem é um ser aberto, que passa por diferentes fases, ultrapassando distintas etapas. Porém, sua vivência é identificada pela busca de um estágio final dificilmente a ser alcançado.

Não obstante, a educação passa a ser condição para o desenvolvimento natural do homem e a escola um laboratório para uma vivência democrática, organizada como uma pequena sociedade. A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, contrapondo as tradicionais idéias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um futuro.

Nessa tendência há grande influência de Dewey, o qual valoriza a investigação segundo procedimentos verificáveis assim como as soluções operativas. Para ele, o método científico deve ser o da investigação.

A escola, para se adaptar a essa abordagem, precisa passar por grandes mudanças, como por exemplo, o afastamento de ambientes que priorizem a memorização. A aprendizagem acontece em contato com o mundo externo.

O método é voltado ao aluno, centro do processo de ensinar e aprender. As dinâmicas de grupo, discussões e seminários ganham força nessa abordagem de ensino. O papel do professor é o de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação. Já o aluno tem o papel fundamental, pois é ativo, participativo, o protagonista e aprende com a experiência, “fazendo”.

A idéia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento (LIBÂNEO, 1989, p. 25)

Portanto, a Escola Nova enfatiza o sujeito, o subjetivo, a auto-realização e o vir-a-ser contínuo, característica do ser humano (MIZUKAMI, 1986). O aluno e suas experiências são fundamentais no processo pedagógico, sendo que o professor faz o papel de mediador, no sentido de facilitador da aprendizagem.

Nota-se que a prática conservadora encontra-se atualmente presente nas escolas, indicando que os professores encontram-se ligados a práticas pedagógicas de décadas passadas.

Entende-se que para haver mudança faz-se necessário um movimento de reflexão/ação, fazendo um olhar crítico para a prática, embasado nas discussões teóricas e, assim, buscando a transformação.

### **2.1.2 Abordagem Predominantemente Transformadora**

Assim como a *conservadora*, a abordagem predominantemente *transformadora* de ensino enfatiza os aspectos sócio-político-culturais que permeiam a educação. Nessa tendência pedagógica, a escola é um local que oportuniza a aprendizagem individual, coletiva e problematizadora. Tanto o professor como os alunos são sujeitos do processo de ensinar e aprender, respeitando a história pessoal e os conhecimentos anteriores de cada um.

Nessa visão, Paulo Freire (2007), após apresentar a crítica à educação bancária, propõe para a educação o viés da problematização, cujo eixo central é a dialogicidade. Para o autor, a essência do diálogo vem da palavra, sendo esta, mais do que um meio para que a comunicação aconteça; ela precisa ocorrer pela ação e reflexão.

A palavra inautêntica, com que não se pode transformar a realidade, resulta dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá (FREIRE, 2007, p. 90).

De acordo com Freire, a palavra por si só, torna-se alienante e também alienada, “oca”, desprovida de significado, da mesma maneira como é utilizada na concepção bancária, isto é, fora do contexto. A ação longe da reflexão se converte em *ativismo*, sendo que a ação pela ação nega o verdadeiro sentido da práxis: a transformação do mundo, mediante a prática pedagógica.

O diálogo promove o encontro entre homens e mulheres, educadores/educadoras e educandos/educandas, em que o amor prevalece e se fundamenta na busca de pronunciar o mundo. Tendo amor, há compromisso, humildade, fé para com os semelhantes.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre sujeitos. Por isso inexistiu esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2007, p. 94).

Ao tratar a educação com amor, as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem conseguirão assumir o seu papel e compreender o outro na sua integridade. Sendo assim, a relação deixa de ser vertical e assume o sentido horizontal, em que professor/professora e aluno/aluna tornam-se sujeitos do mesmo processo ensino/aprendizagem.

A educação que se faz de forma horizontal é aquela que não impõe, pois “o educador se torna educando e o educando, por sua vez, educador” (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Essa relação é um caminho de conscientização de ambos os protagonistas. Nessa concepção, o professor e professora estão preocupados com o aprendizado dos alunos e das alunas, com o diálogo e com a forma de comunicação, que oportunizará a cooperação, a união, a organização, assim como a solução em comum dos problemas.

O professor e a professora deixam de ser transmissores de conhecimentos e passam a criar possibilidades para a produção e a construção; aceitam e compreendem as diferenças entre os educandos/educandas, entendendo que todos são os sujeitos, cada um na sua especificidade. Dessa forma, ensinar assume o papel de aprender e ensinar, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Na Pedagogia da Autonomia (1998), o autor elenca exigências básicas ao ato de ensinar, e agrupa-as em três grandes temas: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Esses temas levam à reflexão sobre o real papel dos docentes, assim como dos discentes. Há uma reciprocidade entre esses sujeitos, havendo respeito, compreensão, bom senso, criatividade, problematização, criticidade e, principalmente, amor. Mas para que isso aconteça é necessário que cada um assuma o seu papel e o desempenho da melhor forma.

Nessa concepção de ensino, professor/professora e aluno/aluna são sujeitos ativos na sala de aula, no processo pedagógico. A relação professor/aluno é horizontal, ou seja, sem hierarquização, em que o papel do professor/professora é o

de problematizar o aprendizado, sem fugir do contexto histórico em que os conteúdos estão inseridos. Em contrapartida, o aluno tendo um papel ativo, possui atividades como: observar, experimentar, comparar, relacionar, solucionar, levantar hipóteses, argumentar, transformar.

Não é fácil exercer a prática real da proposta predominantemente transformadora. Mas ela está aí, posta, para que educadores e educadoras dêem a ela o significado exigido pela sociedade aprendente, a transformação de sujeitos e ambientes.

Ao estudar as abordagens da educação é preciso tomar o cuidado para entender cada uma delas na sua especificidade. Entretanto,

as teorias não são as únicas fontes de respostas possíveis, completas e incorrigíveis, para a situação ensino-aprendizagem. Elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo permanente entre teoria e prática (MIZUKAMI, 1986, p.107).

Nesse contexto, a autora explica que as teorias podem aparecer inacabadas, sendo que, constantemente estão em elaboração e reelaboração, e que se apresentam para explicar peculiaridades de um determinado momento. Por conseguinte, o mais esperado, nos estudos das abordagens de ensino, não são os domínios de cada uma delas, porém a articulação entre elas com a prática pedagógica de cada professor.

## 2.2 O ENSINO NA SOCIEDADE APRENDENTE E O PAPEL DO PROFESSOR

A educação na sociedade do século XXI encontra-se na era planetária, em que o papel do homem e mulher é o de se reconhecer na sua particularidade, assim como compreender a diversidade cultural “inerente a tudo o que é humano” (MORIN, 2005, p. 47).

Para o reconhecimento do ser humano é preciso colocá-lo no universo e não à sua margem. As transformações acontecidas no século XX induziram a uma visão estratificada de homem e mundo.

O homem continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2005, p. 48).

Para o autor, o homem foi compreendido, durante muito tempo como uma unidade desconectada ao planeta. As ciências humanas, compreendidas e estudadas por essas pessoas fragmentadas, tornaram-se compartimentadas. Assim, Morin (2005) compreende que na educação faz-se necessária a promoção do *reunir*, do *religar* os conhecimentos originários das ciências naturais, com o objetivo de colocar a condição humana no cosmos e evidenciar a *multidimensionalidade* e a complexidade humanas.

Para exemplificar a complexidade, Tescarolo (2005, p. 51) faz analogia à composição de uma sinfonia

É possível compor, por exemplo, uma sinfonia com algumas notas, mas sua construção exige, às vezes, muitos anos, e para tocá-la é preciso muita técnica e sensibilidade e ensaio. Exige muito tempo. Essa sinfonia tem muito significado, pois é o resultado de muito tempo de elaboração e muito talento.

Não importa a quantidade de notas utilizada na sinfonia, mas como elas se encontram organizadas, o tom usado. Enfim, o encontro de complexos elementos é que, com muito trabalho e dedicação, vão delinear e especificar a sinfonia propriamente dita.

Assim também acontece com a educação e, conseqüentemente, com o ensino na sociedade aprendente. Não cabe mais a visão estratificada do ensino, que entende as notas separadamente, pois o encanto está no conjunto, lembrando que o conjunto só se faz com cada uma das partes. Dessa forma, o ensino precisa ser entendido na dimensão complexa, em que as partes integram um todo e esse é este é construído a partir dos elementos que o compõem.

Paulo Freire (2007, p. 63) explica que o caminho da prática pedagógica, ou do ensino, é “o da prática pedagógica humanizadora” em que o método é a consciência do próprio educador. Para o autor, consciência é “em sua essência, um

‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa”. Então, a consciência é entendida no sentido de máxima generalidade. Freire (2007, p. 78) é enfático ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, ambos se tornam sujeitos ativos do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

O autor relembra que, “do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pode ser um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém* (FREIRE, 1998, p. 25)”. Para alguém ensinar, necessita de outra pessoa ou também de alguma coisa. Nessa perspectiva, para o ensinar na sociedade aprendente todos os papéis são importantes: do educador e educadora, dos educandos e educandas, dos conteúdos e de tudo o que os envolvem.

Para explicar os elementos envolvidos na relação pedagógica, Nóvoa (1995)<sup>16</sup> apresenta o triângulo pedagógico, sugerido por Jean Houssaye, em que os vértices se compõem dos seguintes elementos: os professores, os alunos e o saber.

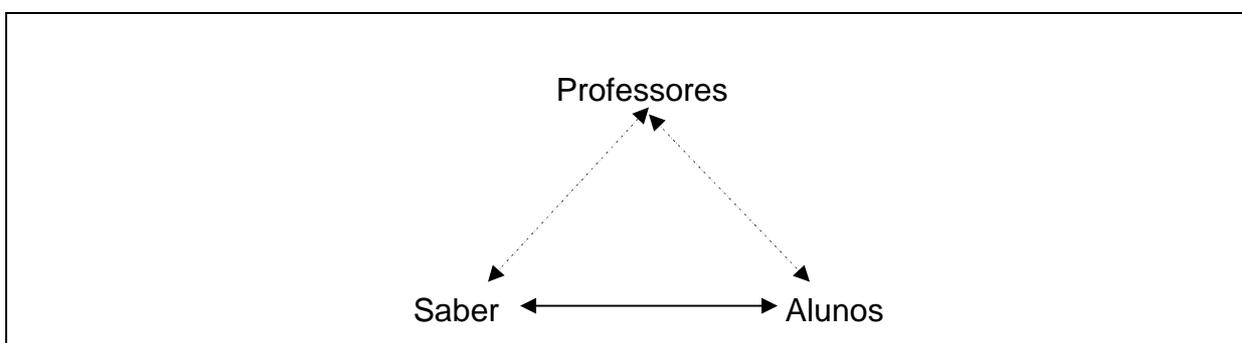


Figura 2 – Triângulo pedagógico de Jean Houssaye.  
Fonte: NÓVOA (1995).

Para o autor, a relação entre o saber e o professor dá o privilégio de ensino e transmissão de saberes; a ligação entre professores e alunos valoriza as relações; e a aproximação entre os alunos e os saberes sugere a aprendizagem. Nóvoa (1995, p. 8) entende que essa triangulação é um “poderoso instrumento de inovação e de mudança”. Ele enfatiza que o importante de observar e questionar é a *forma* como se constroem as relações entre esses pilares, levando em conta os aspectos implícitos de cada um dos elementos, ou seja, tudo o que os compõem.

<sup>16</sup> IN NÓVOA, A.; HAMELINE, D.; SACRISTÁN, J. G; WOODS, P.; CAVACO, M. H. (1995)

O papel de cada um desses elementos é importante para que o processo ensino/aprendizagem aconteça. Assim como a sinfonia sugerida por Tescarolo (2005), essa triangulação precisa ser entendida na sua complexidade, buscando a harmonia dos elementos.

Dessa forma, a prática pedagógica pode ser comparada com uma orquestra. Na orquestra os integrantes tocam diferentes instrumentos, os quais têm papéis distintos, porém fundamentais para que a música seja tocada em consonância. Cada músico precisa conhecer muito bem o todo e neste todo saber o específico do seu instrumento. Para isso, é necessário muito estudo, determinação, erros e acertos, comprometimento e, até mesmo, a aceitação do outro. Cada um tem um papel importante e fundamental, mas nada aconteceria sozinho. As diferenças unidas alcançam a harmonia. Nada ocorre isoladamente, em tudo o que é tocado há um sentido. Faz-se necessário o estudo individual e em grupo, unir a teoria com a prática musical. E ali na frente deste conjunto de músicos está alguém, que reconhece as diferenças: é o mediador que organiza os tempos e as intensidades de cada instrumento e instrumentista, cria o ambiente sonoro, dá vida à partitura, enfim, rege a orquestra: o maestro. Assim, se completam o maestro, os músicos, os diferentes instrumentos, a partitura, os sons que possibilitam a oportunidade de compartilhar a música.

Na prática pedagógica acontece a mesma coisa. Ela é composta por diferentes pessoas, cada uma com sua história, com sua forma de aprender, com seus interesses. O processo de ensino/aprendizagem acontece de maneira distinta para cada educando e a união destas diferenças chega a uma conformidade, em que os saberes pedagógicos são explicitados, significados, refletidos e transformados em novos conhecimentos. Para isso, é necessária a presença de alguém que atua com a função de interligar todos os elementos: o professor.

O educador e a educadora trazem na sua experiência de vida aprendizagens implícitas que poderão influir no seu modo de aprender e ensinar. Assim como eles, cada educando também chega à escola com uma história de vivências que irá interferir na sua aprendizagem.

Diante disso, é necessário examinar a preparação do professor para atuar no ambiente educativo. Hargreaves (2004) enfatiza o papel do professor na sociedade. Para ele, o professor passa por um período de baixa autoestima e um dos motivos que tenha levado à essa característica pode ser decorrente de uma história em que

a educação está relacionada às decisões e interesses políticos longe dos objetivos educacionais. Porém, essa profissão deve se reerguer, pois a sociedade necessita de educação e, para o autor, ensinar é

um trabalho cada vez mais complexo, exigindo os padrões mais elevados de prática profissional para um desempenho adequado. É a profissão central, o agente fundamental da mudança da sociedade do conhecimento de nossos dias (HARGREAVES, 2004, p. 171).

Assim, entendendo a complexidade do ensino, a reflexão por parte do educador acerca da sua prática torna-se importante para compreendê-la e transformá-la. Hargreaves (2004) também enfatiza o papel fundamental dos professores, denominando-os de “parteiras da sociedade do conhecimento”. Salienta, ainda, que os docentes não são aplicadores de aprendizagem e sim fomentadores, pois devem ir além das técnicas de ensino, levando em conta as questões sociais, morais e emocionais dos educandos.

Por conseguinte, é preciso compreender o papel do professor/professora na prática pedagógica, assim como suas características.

Em síntese, no decorrer da história, o educador e a educadora assumiram diferentes papéis: o detentor dos saberes, o autoritário, o orientador, o facilitador, o mediador, aquele que faz a ponte entre os educandos/educandas e o conhecimento; o que aponta, indica, entre outros.

Ausubel (s.d.) explica que

En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido grandemente, más allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera o la importancia de tales funciones subsidiarias, en innegable, sin embargo, que el papel más importante y distinto del profesor, en el salón de clase moderno, es el de director de las *actividades de aprendizaje*<sup>17</sup> (p. 514-515)

---

<sup>17</sup> Livre tradução da autora: Nos últimos anos, o alcance da função do professor tem se expandido consideravelmente, além da sua intenção original de ensinar, inclui aspectos como ser substituto dos pais, amigo e confidente, conselheiro, orientador, representante da cultura adulta, transmissor de valores culturais aceitos e facilitador do desenvolvimento da personalidade, mas sem tentar ao descrédito de toda a maneira ou à importância de tais funções subsidiárias funcionam, indiscutivelmente, não obstante, que o papel mais importante e distinto do professor, na sala de aula moderna, é o de diretor das *atividades de aprendizagem*..

Ausubel, na década de 1960, já anunciava a idéia de que o professor é aquele que dirige as atividades de aprendizagem do ambiente educativo. É peça fundamental no processo ensino/aprendizagem, para aproveitar dos conhecimentos prévios dos alunos, direcionar os saberes e, assim, promover a aprendizagem.

Ao salientar o ensino na sociedade vigente, Bransford, Brown e Cocking (2007) explicam que a educação formal precisa priorizar um ensino que possibilite aos aprendizes identificar e solucionar problemas e que, no seu papel de cidadãos, possam contribuir para a sociedade ao longo de suas vidas. Para tanto, os autores sugerem repensar no que é ensinado, assim como no modo como os professores ensinam e avaliam.

Um aspecto importante no ato de ensinar é que o professor tenha o domínio do saber pedagógico e não apenas de um assunto. Bransford, Brown e Cocking (2007) afirmam que

O conhecimento pedagógico é diferente do conhecimento dos métodos de ensino genéricos. Os professores experientes conhecem a estrutura de suas disciplinas, e esse conhecimento fornece os roteiros cognitivos que orientam as tarefas e dão aos alunos, as avaliações que utilizam para mensurar o progresso deles e as questões que formulam no processo de dar e receber que ocorre no ambiente da sala de aula (p. 203-204).

Portanto, os professores, chamados pelos autores de especialistas, entendem que existe uma interação entre o conhecimento da disciplina com o conhecimento pedagógico.

Ao alfabetizar é importante que as professoras vão além do conhecimento genérico da construção da escrita. Elas precisam aprofundar seus saberes, relacioná-los com a realidade dos alunos e também com seus conhecimentos prévios, fazer correlações com as demais áreas do conhecimento, administrar as relações interpessoais, para que, com a integração de todos esses elementos, o ensino se torne efetivo.

### 2.3 ESTILOS DE ENSINAR

O ato de ensinar implica diversos estilos que caracterizam a prática de cada educadora, assim como a natureza da atividade a ser desenvolvida, a conduta dos alunos e o contexto no qual a prática pedagógica acontece. Como é possível

perceber, não existe um único Estilo de Ensinar que contemple todas as necessidades educativas atuais.

As abordagens de ensino são importantes para que o professor identifique em sua prática a concepção que a norteia e, assim, ressignifique o seu estilo de ensinar a partir da realidade em que esteja inserido. O que se percebe, na maioria das vezes, é o professor ou professora não percebendo a relação do conhecimento teórico com a vivência de sala de aula.

pues parece ser que los profesores no utilizan la bibliografía que conocen para determinar su estilo natural de enseñanza. [...] Era raro o caso del profesor que había dedicado mucho tiempo al estudio de la teoría educacional, incluso en las épocas en que se encontraba en la Facultad de Educación (BENNETT, 1979, p. 63).<sup>18</sup>

O autor deixa claro que é difícil o professor fazer a relação da teoria com a prática. Assim, sua maneira de agir, ou melhor, suas condutas na prática, podem passar despercebidas por ele.

Em seus estudos Ausubel (s.d.) defende a idéia de que há grande variabilidade nos estilos de ensinar dos professores.

Los estilos de enseñar varían, en primer lugar, porque varían también las personalidades de los profesores. Lo que rinde buenos resultados para un maestro puede ser completamente ineficaz para otro; por consiguiente, el profesor debiera adaptar su estilo de enseñanza a las fuerzas y debilidades de sus antecedentes, de su personalidad y de su preparación (AUSUBEL, s.d., p. 520).<sup>19</sup>

Nessa perspectiva, o autor observa que os estilos de ensinar estão relacionados às características específicas de cada educador e educadora, portanto o que pode dar certo para um professor, pode acontecer ao contrário para outro.

Ausubel (s.d.) coloca outra variável importante a ser analisada, referente aos estilos de ensinar: as necessidades e características dos alunos, que influirão na forma de ensino do professor. Diante deste aspecto, o autor relaciona os estilos de ensinar com os estilos de aprender, em que a maneira de o professor direcionar as

---

<sup>18</sup> Tradução livre da autora: pode parecer que os professores não utilizam bibliografia que conhecem para determinar seu estilo natural de ensinar. [...] É raro o caso do professor que se dedicou muito tempo ao estudo da teoria educacional, na época em que se encontrava na Faculdade de Educação.

<sup>19</sup> Tradução livre da autora: Os estilos de ensinar variam, em primeiro lugar, porque variam também a personalidade dos professores. O que rende bons resultados para um professor pode ser completamente ineficaz para outro; conseqüentemente, o professor deveria adaptar seu estilo de ensino às forças e às fraquezas de seus antecedentes, da sua personalidade e da sua preparação.

aulas precisa estar relacionada com aos estilos de aprendizagem dos alunos, que a professora precisa estar consciente da sua prática, obter um olhar significativo no ato de aprender dos alunos, para daí sim, integrar estratégias e promover a aprendizagem.

Há também outros elementos referidos aos alunos, sugeridos pelo autor, tais como, seu grau de ansiedade, o interesse pela matéria, o grau de autoritarismo na relação adulto/criança e os graus de dependência por parte dos alunos. Todos esses elementos são fundamentais para definir o estilo de ensinar do professor, no caso desta pesquisa, da professora alfabetizadora.

Ausubel (s.d.) salienta que

el estilo de enseñar adecuado es relativo siempre a la meta educativa en particular por la que esté luchando en algún momento; esto es, la transmisión eficaz del conocimiento establecido, la generación o modificación de actitudes, la mejora de las habilidades para resolver problemas, o la exploración y el perfeccionismos de puntos de vista opcionales en campos controvertidos del conocimiento<sup>20</sup> (p. 521)

Diante dessa perspectiva, entende-se que os estilos de ensinar dos professores, além de estarem relacionados às concepções de ensino, aos diversos aspectos dos alunos, também se relacionam com as metas propostas pelos docentes. Estes dados serão fundamentais para a análise dos estilos da professora alfabetizadora.

Em pesquisas recentes, Geijo (2007) evidencia que os estilos de ensinar do professor se relacionam com a metodologia e os objetivos educativos.

El estilo en la enseñanza significa la forma singular de relación que puede establecerse entre la metodología y los fines educativos. Hace que el enseñante libere al proceso de enseñanza de cuanto pudiera tener de impersonal y de neutralidad ideológica y axiológica, poniendo de manifiesto su intencionalidad y el tipo de relaciones de la enseñanza con el contexto social y cultural en la que está inmersa<sup>21</sup> (p.85)

---

<sup>20</sup> Tradução livre da autora: Finalmente, o estilo de ensinar adequado é sempre relativo ao objetivo educativo em particular porque está lutando em algum momento; isto é; a transmissão eficaz do conhecimento estabelecido, a generalidade ou a modificação das atitudes, a melhoria das habilidades de resolver problemas, ou a exploração e os perfeccionismos de pontos de vistas necessários nos campos da controvérsia do conhecimento.

<sup>21</sup> Tradução livre da autora: O estilo no ensino significa a forma singular da relação que pode estabelecer entre a metodologia e os fins educativos. Faz com que o docente libere o processo de ensino o quanto possa ter de impessoal e neutralidade ideológica e axiológica (valor), podendo manifestar sua intencionalidade e o tipo de relações de ensino com o contexto social e cultural em que está inserido.

Nesse sentido, os estilos de ensino do docente precisam ter uma intencionalidade, ou seja, ter uma intenção de forma consciente e estar relacionados ao contexto. O autor explica que sempre existiram diferentes estilos de ensino, claros e bem definidos. Porém, quando não há um propósito, está fora da realidade, o ensino torna-se carente de estilo. Geijo (2007, p. 88) cita Miras (1996) para conceituar estilos de ensinar: “Las posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa”<sup>22</sup>. Assim, o estilo de ensinar está relacionado com diversas ações e elementos da prática pedagógica e pode variar de docente para docente.

Geijo (2007) faz a distinção entre os métodos de ensino e os estilos de ensino. Para ele, diferente do estilo, o método se refere ao *como* ensinar, *como* chegar ao alcance dos alunos com êxito, como realizar os objetivos propostos: é o caminho que traçará para buscar os fins educativos. Já o estilo, exibe, mesmo que de forma implícita, comportamentos que são incorporados aos conteúdos a serem transmitidos, sendo eles diferentes nas diversas fases do processo ensino/aprendizagem, assim como peculiares a cada docente.

Ao exercer uma prática educativa os docentes manifestam atitudes que estão presentes nos demais ambientes educativos em que atuam, sendo que se tornam suas *características pessoais* no momento de ensinar, ou seja, o seu estilo de ensino. Seu estilo é proveniente de comportamentos peculiares da sua forma de agir e interagir com os alunos e com as outras pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem.

Os estilos da professora alfabetizadora encontrados na pesquisa são provenientes das suas características pessoais e podem estar presentes de uma forma implícita na sua prática pedagógica. Suas ações refletem nas concepções de ensino que permeiam a docência, nas condutas dos alunos, assim como todos os aspectos que os envolvem.

Para que tenha mais segurança na sua prática docente, a professora, muitas vezes, fica presa a conceitos antigos, a concepções de ensino que estavam presentes quando frequentava a escola, aos modelos de seus professores. Esses modelos, positivos ou negativos, aparecem com frequência na ação pedagógica e

---

<sup>22</sup> Tradução livre da autora: As possibilidades precisas, relativamente unitárias por seu conteúdo, do comportamento pedagógico e da prática educativa.

podem ser analisados, refletidos e transformados de acordo com a necessidade da sala de aula e dos alunos.

## 2.4 OS ESTILOS PREDOMINANTES DE ENSINAR DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Para entender os estilos de ensinar das professoras alfabetizadoras, o grupo de pesquisa selecionou alguns estilos, relacionando-os às tendências pedagógicas. Cada estilo será apresentado com seus principais aspectos, porém é necessário ressaltar que a professora usa um estilo predominante e podem ser encontradas características de outros estilos concomitantemente.

▪ **Estilo predominantemente tradicional dialogado** – este estilo é caracterizado por estar centrado na professora, porém há uma abertura para o diálogo. A docente utiliza estratégias que promovem a participação dos alunos (aula expositiva dialogada), porém o centro do processo ensino/aprendizagem é ela, a educadora. Este caso foi observado no ambiente educativo L30.

Quando as pesquisadoras entraram na sala de aula havia a data escrita no quadro de giz. A professora recolheu bilhetes do dia anterior

*Eu quero que os primeiros da fila passem recolhendo os bilhetes de ontem.*

*Eu só quero os primeiros da fila em pé.*

Depois dos alunos entregarem os bilhetes, como solicitado, a professora inicia com a aula.

*Eu vou entregar esta folha de atividades para vocês.*

*M. está com a atividade?*

*Olha o que o R. observou na atividade.*

Os alunos respondem:

*As letras pretas.*

A professora continua:

*Por quê?*

E eles completam em voz alta:

*O som é diferente.*

Um aluno pergunta:

*Pode colar, professora?*

Ela não escuta e dá continuidade.

*Abram o texto de ontem. Qual é o título?*

Todos falam juntos o nome do texto. A professora continua

*Então vamos lá, todos lendo juntos.*

*Muito bem! Releram em casa?*

Não dá tempo para as crianças responderem e continua

*O que a gente viu ontem depois do bicho cochilo?*

Alguns alunos respondem. E assim a aula prosseguiu. A professora fazendo indagações com perguntas diretas e os alunos respondendo apenas o que era questionado. Nesse ambiente a professora permite a participação das crianças, mas ele ainda se encontra centrado nela, que dirige tudo o que é para ser feito.

Outro exemplo de estilo tradicional dialogado foi encontrado no ambiente Q44. Os alunos faziam atividade no horário livre. A professora interagiu com as crianças.

*M., qual a resposta que você conseguiu na página 26?*

*R., que página você está?*

Alguns alunos trabalham no lugar, outros andam pela sala. Estão colando as letras e a professora passa de carteira em carteira.

*Que letra representa esse símbolo?*

*C com O? Então circule.*

O aluno faz e já volta para continuar brincando. Uma aluna pergunta:

*Posso ir ao banheiro?*

Professora responde:

*Depois você vai.*

Aluna insiste e a professora complementa:

*Eu já disse que quando ele voltar você vai*

A criança volta e continua brincando. Professora se volta para falar com outro aluno. Uma menina sai para ir ao banheiro e ela nada diz.

*Professora, o que é isso?*

Afetivamente ela pega um aluno que estava passeando e leva-o para a carteira e responde.

*Leia. Terminou?*

*Não*

A professora não insiste

*E você, por que não terminou?*

Pede para outro ler.

*Que letra! E o que forma T com O?*

O aluno responde

*To*

A professora continua passando nas mesas e fazendo perguntas diretas e os alunos respondem o que é solicitado. As crianças a começam se agitar e a docente intervém

*Quem está me ouvindo bate uma palma*

*Quem está me ouvindo bate duas palmas*

*Quem está me ouvindo bate 3 palmas*

*Macaco Simão mandou todos sentarem*

Muitos sentam e um aluno grita. A professora continua

*Macaco Simão mandou ninguém gritar.*

A maioria senta e poucos se agitam. Ela dá continuidade à tarefa

*Juan, onde você parou?*

Professora vai até a carteira do aluno e o ajuda. Outro já está com tudo guardado.

*Quem disse que era para você guardar o material? Ponha tudo na mesa.*

Arranca o livro de uma criança que faz a tarefa pelo colega.

*Quem disse que você tem que fazer por ele?*

*L. o que você encontrou no diagrama?*

A aluna responde prontamente

*Lavar as mãos*

*Todos encontraram?*

A aula prossegue. A professora faz perguntas e as crianças respondem, porém, só é executado o que é ordenado. Eles participam somente quando solicitados.

▪ **Estilo predominantemente interacionista** – É aquele que promove a Interação professor/ conhecimento/aluno, como no triângulo de Houssaye, apresentado por Nóvoa (1995). Este estilo está relacionado às tendências progressistas, em que há a aproximação das pessoas, dos saberes e dos conteúdos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Esse estilo foi encontrado no ambiente X73.

A professora distribuiu os livros e as crianças que conversavam em pé se acomodaram. A educadora inicia

*Eu vou explica...r*

*O que é para fazer C.?*

A aluna responde:

*É para escrever o nome da Magali.*

*Como escreve o nome da Magali?*

Os alunos falam as letras e a professora escreve no quadro a palavra Magali na vertical, assim como no livro.

*Vocês vão recortar uma palavrinha que comece com cada letrinha. Esta certo?*

As crianças respondem em coro:

*Tá.*

A professora olha nos olhos de um aluno, na carteira e diz:

*Entendeu J.?*

Ele diz que sim e ela continua.

*O que é entao?*

A docente dá oportunidade para que a criança repita a tarefa e ela faz com sucesso. Logo após, a professora distribui as colas, com o nome de cada criança. Pede que os ajudantes distribuam revista para recorte. Ela caminha pela sala e diz:

*Gente, olhem os papéis no chão...*

Crianças continuam trabalhando, conversando, mas num clima calmo. Elas fazem, mostram para a professora e esta faz as interferências necessárias.

*Não, esta está no meio e não no começo...*

*Já terminou? Deixa eu ver...*

*Essa aqui qual é?*

Algumas crianças, com dificuldades, levam a revista e a professora ajuda-as a procurar as palavras.

*Não achei nenhuma professora*

*Claro que achou, você já me mostrou...*

*Leve esta para um amigo que não tenha*

A aula decorreu tranquilamente, sendo que a professora fazia as interferências necessárias, dando possibilidade para que os alunos tentassem fazer a atividade, auxiliando-os na hora oportuna. Observou-se que neste ambiente a professora obtém uma relação dialógica com os alunos, valorizando os momentos de aprendizado.

▪ **Estilo predominantemente tradicional centralizado** – aquele que se aproxima à tendência tradicional de ensino, centrado na professora. É ela que planeja, decide e executa e, conseqüentemente, os alunos a ouvem e fazem o que foi pedido. Esse foi o estilo que mais apareceu nos ambientes educativos, como é o caso do ambiente F15.

Os alunos encontravam-se em duas filas de 3 alunos, um atrás do outro. No quadro de giz havia algumas palavras para que as crianças lessem a letra inicial, a última letra, o total de sílabas e o total de letras. A professora encontra-se sentada à sua mesa, preocupa-se com algumas ações dos alunos. Ela diz:

*Ajudar pode, não pode fazer pelo colega.*

*L. senta. Você fala a palavra e ele bate palma.*

Os alunos encontravam-se agitados e pareciam perdidos, sem saber como agir. A professora prosseguiu

*Oh que violência, filho! Porque apagar assim. Acho bom você fazer bem direitinho.*

Ela prioriza o controle da turma e mostra que a sala está calma. Os alunos faziam a tarefa, um falava e o outro fazia pelo colega. A professora desqualificava quem não entrava no ritmo da maioria.

*T., você acha que copiando dele você vai aprender? Por que não pergunta para a professora?*

A docente fala sem paciência nem envolvimento

*Ei! Na mesma linha do milho.*

*Vem na minha mesa Tiago. Você tá quase caindo.*

O aluno bate as mãos para contar as sílabas. A professora com voz ríspida:

*Conta direito rapaz!*

Nesse momento a criança apresenta uma feição de assustada, sem saber como agir. A professora continua

*Conta quantas letras, coloca aí.*

Pergunta para todos:

*O que está escrito abaixo de pipoca?*

Alunos parecem não ouvir. Uns fazem e outros continuam sozinhos. A professora sentada na mesa, fala:

*Se for para eu fazer, deixa. Eu fico cada vez mais esperta.*

Observa-se, que este ambiente é centrado na professora. Os alunos têm dificuldade de entender o que é falado, pedem ajuda para os colegas. A professora

faz as intervenções de longe, da sua mesa, sem se preocupar com as dificuldades das crianças.

Outro exemplo foi constatado no ambiente R46. Professora apresenta as pesquisadoras e diz para as crianças em relação às pesquisadoras

*As moças vão ver como nós trabalhamos, então não podemos virar para trás.*

Ela olha para um aluno e pergunta com tom de voz irônico.

*Bonito seu caderno de lição de casa, você passou tinta invisível?*

O aluno responde:

*O que?*

E ela completa:

*Queijo!*

Ela faz uma brincadeira sem contexto. O aluno abriu o caderno. A professora passou o tempo todo tentando controlar a turma, chamando a atenção de alguns alunos. Ela pediu para que abrissem o caderno na lição de casa e passou de carteira em carteira. Ditava palavras para eles escreverem no quadro. Os alunos obedeciam e iam até o quadro escrever a palavra. Tinham que procurar algum lugar para escrever, pois havia muita gente escrevendo. A professora fazia tentativa de participação de todos. Alunos queriam escrever as palavras que já sabiam e ela tirou a autonomia, dizendo que ela ia ditar. Ela controlava a turma e a aprendizagem. Dirigiu-se ao quadro e disse:

*Ops, tem algo de errado aqui. O D não está do lado errado?*

A professora exigiu perfeição da aluna. A menina observou o erro e apagou, escreveu novamente errado. Tentou fazer novamente. Professora dirigiu-se ao aluno sentado

*Vou tirar essa franja da frente. Vou trazer uma chiquinha bem rosinha para prender seu cabelo.*

O aluno tirou o cabelo do olho e se escondeu de vergonha. Ela retoma impacientemente:

*L., eu avisei sobre a paciência hoje.*

Esse aluno estava bem agitado. Quando ela falou, ele parou, mas logo se agitou novamente.

*D, você apagou a letra já três vezes. Ta ótimo assim.*

A professora não se faz entender. Em um momento exige perfeição em outros não. Quando ela criticou, a aluna saiu do quadro com ar de frustrada. Professora verificava a tarefa (palavras com L) e as crianças escreviam no quadro. Ela perguntou:

*Com que letra começam as palavras?*

As crianças responderam:

*Com L.*

Continuou a aula, não dando a chance de participação das crianças. Apresentou as diferentes formas de escrever a letra L. Perguntou com impaciência diante da dificuldade dos alunos:

*Quem escreveu esta palavra?*

Completa em voz alta

*A, não vou falar para você andar na linha, porque a linha não anda.*

A turma estava agitada, a professora perdia a paciência e gritava para ter o controle dos alunos, mas essa estratégia não adiantou. Como no exemplo anterior, a professora centrou o ensino nela, sem levar em conta a participação, as indagações e os erros dos alunos.

- **Estilo predominantemente tecnicista** – estilo centrado na técnica, nos modelos, no fazer pelo fazer, no domínio de uma habilidade, sem a preocupação de relacionar a atividade com o conteúdo na sua totalidade, nem aos conhecimentos prévios dos alunos. Este tipo de estilo não apareceu de forma significativa nos ambientes educativos.
- **Estilo predominantemente *laissez-faire*** – estilo que não possui um fio condutor claro, os objetivos de ensino são construídos durante a ação, sendo que a não-diretividade prevalece como método; é o “deixa acontecer”. Apesar de ter aparecido em poucos ambientes, pode-se exemplificar com o que se observou no ambiente N37. Os alunos faziam desenho sobre as férias. Havia continhas no quadro e alguns

alunos faziam leitura individual na sua mesa. Professora permanecia sentada, na mesa, corrigindo as tarefas e tomando a leitura e demonstrava ser autoritária. A maioria já havia terminado a tarefa e interagiam entre si.

Os estilos da professora revelam o seu *fazer* na sala de aula. Por meio deles há a relação entre a metodologia e os objetivos educacionais traçados pelas educadoras. Cada ação da professora exprime a predominância dos estilos de ensinar que podem ser compreendidos por meio do discurso pedagógico.

### 3 A COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE EDUCATIVO

As instituições educacionais precisam ser entendidas na sua integridade, como comunidades aprendentes, porque se encontram conectadas às demais instituições. Assim, tudo o que se refere à escola deve ser levado em conta: o local onde está inserida; seu aspecto físico, englobando a construção, todos os ambientes, os móveis; os sujeitos que ali estão, cada relação que se dá. Tudo é compreendido em forma de rede, na sua totalidade, de uma forma interligada.

Uma das formas de estabelecer a interação e que acontece na dimensão sociocultural entre pessoas, ocorre por meio da comunicação.

Aqui se inicia o capítulo que trata do eixo desta investigação: *a comunicação da professora alfabetizadora*. A comunicação da educadora, assim como o seu discurso no ato de ensinar é um tema pouco pesquisado na área da Educação. César Coll (1998) afirma que a análise do discurso educacional, tanto dos alunos como dos professores, é primordial para compreender o modo com que os alunos aprendem.

Nessa perspectiva, faz-se uma reflexão em torno do tema Comunicação no ambiente educativo. Para tal, foi definido o termo comunicação e, em seguida, abordada a importância da linguagem para o ato de comunicar-se. Esses temas terão como base os pensamentos Luria (1985), Vygotsky (1991; 1998); Postic (2007), Tescarolo (2005), Reyzábal (1993), Polity (1997), entre outros. A comunicação requer a relação de sujeitos e pode chegar ao diálogo. Assim, esse assunto teve seu fio condutor nas idéias de Freire (1985; 1988; 2005; 2007), Buber (1974), Rios (2001) e Postic (2007). Em seguida, foi enfatizado o discurso pedagógico baseado nos escritos de Pontecorvo; Ajello & Zucchermaglio (2005) e Reyzábal (1993). Finalmente, para encerrar o capítulo, foi apresentada a comunicação da professora alfabetizadora da Rede Pública, pesquisada.

### 3.1 A COMUNICAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA SALA DE AULA

A comunicação é um dos elementos-chave presentes no ambiente educativo e, conseqüentemente, na relação professor/aluno. A palavra comunicação vem do latim *communicatio,ónis* que quer dizer a ação de comunicar, de compartilhar, de dividir. Um ato que compreende mais de uma pessoa, pois há partilha. O *Dicionário Houaiss* (2001) traz a seguinte definição:

ato ou efeito de comunicar(-se), ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta, processo que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre uma fonte emissora e um destinatário receptor, no qual as informações, transmitidas por intermédio de recursos físicos (fala, audição, visão etc.) ou de aparelhos e dispositivos técnicos, são codificadas na fonte e decodificadas no destino com o uso de sistemas convencionados de signos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais etc.

A partir desta idéia de que a comunicação é uma ação de transmitir e receber uma mensagem são necessários, no mínimo dois sujeitos, com papéis distintos: um de emissor, ou seja, aquele que emite uma mensagem, podendo ser a professora ou aluno; e o outro, de receptor, sendo aquele que a recebe, que também pode variar entre a professora e os alunos. A mensagem, por sua vez, é emitida por meio de algum recurso, utilizando um dos cinco sentidos ou até mesmo por intermédio de aparelhos diversos: computador, telefone, telégrafo etc. No ambiente educativo, a mensagem é emitida de muitas formas: pela fala, por meio da escrita, pelo olhar, pelos cheiros, pelos diversos sons, enfim, tudo o que contenha um significado. Ao receber a informação, o receptor precisará decodificá-la, por meio dos signos, símbolos, gestos, entre outros. Para exemplificar a decodificação da mensagem, será apresentado um exemplo que foi observado em um dos ambientes educativos das escolas pesquisadas.

No meio de uma aula do ambiente A2, após a explicação, a professora pergunta:

*Quem não entendeu?*

Um aluno ergue um dos dedos para responder para a professora que ele apresentava dúvida. Esse gesto evidencia que a criança decodificou a pergunta feita pela professora, demonstrando que ele não entendeu a explicação. Da mesma forma, a professora mostra que compreendeu o gesto, ao explicar novamente.

A comunicação é uma grande ferramenta para o processo interativo das sociedades humanas, pois seus integrantes estabelecem vínculos e transmitem informações. Pode-se dizer que há inúmeras formas de se comunicar: o choro, os gestos, o cheiro, as palavras, as emoções, o silêncio etc. Reyzábal (1993, p. 11) enfatiza que

Em distintas situações e com diferentes interlocutores existe algo ou alguém que poderíamos designar como *emissor*, o qual, mediante um *código* compartilhado, transmite uma *mensagem*, para certo *receptor* ou receptores. Tudo isso por diferentes *canais*. [...] A falta de domínio de algum dos códigos usuais de uma sociedade poderia ser entendida como *ruído*.

Para que a mensagem seja transmitida de uma forma adequada, ou seja, satisfatória, deve haver a ausência do ruído, o qual é caracterizado como “perturbação que dificulte ou impossibilite a comunicação (REYZÁBAL, 1993, p.11)”.

Um exemplo de ruído foi observado no ambiente educativo C8. Já perto da hora de irem embora, os alunos arrumavam as malas e a professora deu mais do que uma ordem:

*Guardem os cadernos e sentem-se para ouvir a história.*

A maioria dos alunos que arrumava as malas continuou executando essa ação enquanto conversava, sem entender o que foi falado. A conversa e a ação de arrumarem o material impossibilitaram que a comunicação se efetivasse.

Como já citado, a comunicação é um sistema complexo que envolve diferentes tipos de códigos e canais, utilizados diariamente pela maioria das pessoas. Mas ela só se torna eficaz, quando estabelece uma reciprocidade entre sujeitos. “A comunicação humana [...] existirá quando as pessoas conseguirem se reencontrar” (POLITY, 1997, p. 41), pois ela possui a função de socialização, ou seja, de aproximar as pessoas.

A comunicação humana é uma necessidade e é desenvolvida desde a infância. Ao nascer, o bebê precisa explicitar o que quer ou sente e, dessa forma,

inserir-se no seu meio. Para demonstrar o que o aflige, encontra formas de interagir com os demais. Uma das maneiras primárias de comunicação é o choro, do qual a criança se utiliza para demonstrar suas necessidades, seus desejos ou seus anseios. Com o tempo, esse choro passa a apresentar diversas formas, com distintas intensidades e logo são incorporados os gestos, exigindo das pessoas mais próximas a elaboração de significado para cada um deles.

Postic (2007) entende que a comunicação vai além da fala propriamente dita, pois o aspecto verbal da comunicação e a forma como ela é apresentada, assim como a comunicação não verbal, as mímicas, os gestos, os movimentos faciais, indicam um estado, ou melhor, uma intenção.

Portanto, ao comunicarem-se, as pessoas fazem uso de dois tipos de comunicação: da verbal (código oral ou escrito) e da não verbal (silêncio, gestos, posturas, cheiros, desenhos, etc.). Contudo, essas duas formas nem sempre se encontram sincronizadas. Pode acontecer de uma pessoa falar palavras suaves, porém utilizando gestos bruscos. A dissonância desses dois elementos pode levar o receptor a interpretar erroneamente a mensagem proferida.

As diversas formas de comunicação (verbais e não verbais) acontecem de tal forma que tanto emissores como receptores precisam estar atentos para as possibilidades de interpretação da mensagem, que vão além das palavras articuladas. Cada sujeito, ao emitir uma mensagem, denuncia fatores subjetivos que envolvem suas experiências e vivências. Tacca (2006, p. 62) afirma que “a comunicação se processa em vários níveis e dimensões, alcançando marcas subjetivas diversas e únicas”. Assim, as experiências pessoais de cada um se expressam no ato de comunicar.

A ação educacional tem como base a comunicação. Escotet (1982), citado por Reyzábal (1993, p. 53), afirma que

Na base de toda ação educacional está a comunicação. Daí afirma-se que, em seu aspecto de relação, constitui-se no problema central de toda pedagogia. Através da comunicação torna-se possível a atualização e o enriquecimento do homem e tanto mais criadora será a vida, quanto mais e melhor o homem possa comunicar-se, quanto mais e melhor possa dar e compartilhar com os demais.

Sabe-se que o ato de comunicar é complexo e permeia a educação e o ambiente educativo. A sala de aula, um dos elementos que compõem o ambiente

educativo, é composta por estratégias de comunicação, auxiliando a interação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Assim, a relação entre alunos e professora é incorporada por vários tipos de comunicação, podendo ser verbal, não verbal, por meio de desenhos, gráficos, entre outros.

As estratégias de comunicação ocorrem com diferentes objetivos, prevalecendo diversas interferências. Dessa forma, cada integrante do ambiente educativo precisa entender o propósito do discurso, a fim de negociarem, ou não, suas divergências.

Para o enfrentamento de situações onde aparecem divergências de ponto de vista ou naquelas em que não há clareza de posições assumidas haverá, portanto, a necessidade de se buscar os motivos e interesses imbricados no pensamento de cada um, pois só isso se conduzirá à reciprocidade e à integração produtivas, tão necessárias para o alcance do objetivo comum (TACCA, 2006, p. 63).

As pessoas envolvidas nas situações de comunicação têm a oportunidade de se conhecerem mais profundamente, não somente por meio das palavras proferidas, como também pelos pensamentos. Desse modo, a comunicação ocorre quando os comunicantes estão abertos para se conhecerem e se entenderem. Para isso, é importante que o ato de comunicar seja claro, ampliando os vínculos entre os envolvidos no discurso.

Entende-se que um aspecto importante de se caracterizar a sala de aula é a comunicação que ali existe, com os sujeitos aprendentes e ensinantes. Pontecorvo; Ajello & Zucchermaglio (2005) afirmam que “o discurso na sala de aula e a linguagem que o caracteriza podem ser considerados o ponto de encontro entre os processos comunicativos e sociais, de um lado, e aspectos cognitivos, de outro”. A comunicação também serve de ponte para o conhecimento e as relações sociais. No ambiente J 25, a professora anuncia um conteúdo e faz com que os alunos participem da aula.

*Vamos estudar a letrinha nova? Olhem para a professora. Como é o nome da letra?*

*M*

*O som da letrinha é /m/ Se eu juntar com a, vai ficar como?*

*Ma*

*Mamadeira, mala, manga, mamão, Magali*

*Vamos escolher uma palavra para copiar?*

Os alunos pedem Magali.

Essas ações comunicativas são importantes na relação professora/alunos, pois promovem a elaboração por parte dos alunos. Ao falar da ação do ser humano, Tescarolo (2005) cita Arendt (2001), enfatizando que a ação encontra-se acoplada ao discurso, pois cada pessoa pode, por meio da comunicação se revelar, se introduzir no sistema social e, assim, nele agir. Para o autor, a ação comunicativa pode interferir na ação das pessoas, pois ela revelará a oposição entre o fazer e o falar.

Toda comunicação é composta de regras, as quais podem encontrar dois caminhos distintos, ou seja, aquele que aproxima as pessoas e aquele que as afastam. Esses caminhos podem aparecer no “clima” da sala de aula, podendo ser interpretado além das falas, ou seja, pelo tom de voz, pelas ações, pelos gestos (PEY, 1988).

Para explicar o entendimento do clima da sala de aula serão exemplificadas duas situações observadas na pesquisa. A primeira aconteceu no ambiente educativo A2, exemplo já utilizado anteriormente. A educadora pergunta:

*Quem não entendeu?*

Nessa fala, a comunicação da professora parece ser positiva, ou melhor, ela é aberta para o diálogo. Um aluno ergue um dos dedos para dizer que tinha dúvida. E a professora explica novamente. Nesse sentido, o aluno tem abertura para perguntar e questionar. Após a segunda explicação o aluno afirma:

*Agora eu entendi.*

E a professora vai além

*Que bom, então explica para todos nós.*

Nessa sala de aula, os estudantes tinham a oportunidade de se manifestarem e a comunicação os aproxima, tanto na relação social, quanto nos aspectos cognitivos.

No ambiente B4, os alunos estavam em uma situação de cópia, sem a intervenção da professora. Durante todo o tempo ela permaneceu sentada na sua mesa e pedia silêncio inúmeras vezes. Ironicamente, em relação ao silêncio, a professora diz:

*Obrigada!*

Os alunos não conseguem se concentrar. Quando aparece alguma dúvida, perguntam a algum colega, pois parece haver “receio” de perguntar para a professora. Ela continua a pedir silêncio e faz críticas aos alunos. Em uma determinada hora, mais uma vez em tom irônico, diz a uma aluna específica:

*Tem que pintar, **amiga**.*

Certamente, nesse ambiente os alunos não se sentem à vontade em perguntar. A fala da professora afasta-os da relação e isso pode influir no seu aprendizado.

Ao analisar os diferentes aspectos da comunicação no ambiente educativo, Postic (2007) constata que as estratégias utilizadas pelos docentes podem seguir rumos diferentes. Baseado nos estudos de G. Leroy (1970), Postic (2007) cita registros de pesquisas de professores de uma escola belga. A estratégia usada por esses educadores são as perguntas amplas e abertas, favorecendo a opinião e a reflexão por parte dos alunos.

De outra forma, o autor cita estratégias analisadas em pesquisas, em que as perguntas proferidas pelos docentes são também abertas, no que diz respeito à forma, e fechadas em relação ao comportamento do professor, pois, pelas características não-verbais, as crianças podem pensar que aquele professor só

espera uma certa resposta. Muitas vezes basta um tom de voz mais áspero, um movimento corporal ou facial para que eles compreendam o que realmente o docente espera escutar como resposta naquele momento.

Outra estratégia elencada por Postic (2007, p. 140-141) refere-se aos estudos de M. Brossard (1985), o qual faz uma abordagem descritiva das comunicações escolares.

O docente dirige o diálogo em função de seu objectivo. Tendo em conta a representação que ele faz do saber dos alunos, concebe diferentes etapas que eles devem ultrapassar antes de atingir o objectivo. A criança, para conseguir compreender o que o professor pretende comunicar, deve poder circunscrever o campo das aquisições, interrogar-se sobre o porquê do trabalho actual, saber o que é dito num momento será utilizado ulteriormente, em resumo, identificar o objectivo para qual o docente se esforça por conduzi-lo.

Isso quer dizer que os alunos podem perceber qual a intenção do professor, de acordo com a maneira como ele se comunica, desde os aspectos mais simples até os mais complexos. É o docente quem orienta e provoca as ações das crianças e essa atitude é que determina o clima da sala de aula. Um professor autoritário, que manifesta sua autoridade por meio da comunicação, pode desencadear, como já foi visto em relação às condutas, atitudes de receio, passividade, insegurança e dependência, por parte dos alunos.

A comunicação, traduz e denuncia o ambiente educativo. Postic (2007, p. 141) faz algumas interrogações referentes ao diálogo do professor, pertinentes para reflexão.

Será que ele favorece o interesse do aluno pelo problema que coloca? Tenta fazer com que os alunos o coloquem? Fornece documentos ou convida a reunir informações? Solicita propostas metodológicas? Procura seguir o caminho intelectual dos alunos em vez de preceder ou orientar? Contenta-se o docente em conduzir os alunos para onde os deseja levar, através do jogo de interrogações em que as respostas estão previstas, segundo um modo de raciocínio que é o seu?

Além destas, faz-se uma nova interrogação: Os professores fazem perguntas às quais sugerem respostas que querem ouvir, ou promovem a reflexão e elaboração do aluno? Com estas questões pode-se inferir que a comunicação da professora influi diretamente ao aprendizado do aluno. Esse tema é aprofundado no capítulo 4 desta pesquisa.

Além de prever o clima da sala de aula, o processo de comunicação acontece com diferentes propósitos. Tacca (2006, p. 62) explica que esse processo

tem dimensões complexas e está submetido a múltiplas interferências e, por isso, caberá aos sujeitos em interação buscarem a compreensão do contexto em que estão inseridos e, se for o caso, negociarem as suas diferenças e divergências frente a um propósito. Isso acontecerá de forma mais amena ou mais conflitiva quanto mais houver o interesse de ambas as partes de entrarem em entendimento, em sintonia.

Nesse sentido, compreende-se que, para a sala de aula, o aspecto *negociação* é muito importante, mas é preciso haver interesse e colaboração mútua para que a comunicação seja bem sucedida. Quando não há clareza das posições, como aconteceu no ambiente educacional B4, em que a comunicação irônica da professora refletia em uma conduta insegura dos alunos, é preciso buscar interesses e objetivos, a fim de encontrar a reciprocidade e a integração produtiva, para que os interlocutores possam se compreender e promovam uma comunicação aberta e integrada (TACCA, 2006).

Nessa perspectiva, no ato de aprender e ensinar, é necessário o desejo tanto da professora como dos alunos em se comunicar. Todas as partes envolvidas precisam entender o pensamento do outro, sentir a necessidade de reciprocidade e confiança, havendo assim, uma interação entre sujeitos.

### 3.2 LINGUAGEM – FERRAMENTA PARA A COMUNICAÇÃO

Para compreender melhor a comunicação, é preciso se aprofundar numa de suas ferramentas mais importantes, a linguagem. O *Dicionário Houaiss* (2001) define linguagem como “qualquer meio sistemático de comunicar idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc”. Assim, a linguagem é utilizada para a comunicação, podendo aparecer em diversas variáveis, ou seja, por meio da fala, dos gestos, dos sons, de desenhos, da escrita, entre outros.

O estudo da linguagem tem suscitado grande interesse no século XX, principalmente na Rússia, destacando-se Liev Semiónovitch Vygotsky (1991; 1998) e Alexander Romanovich Luria (1985). Vygotsky dedicou-se aos estudos e pesquisas sobre os processos psicológicos humanos. Suas pesquisas apresentam

influência do pensamento de Marx e Engels, uma vez que ao descrever os mecanismos da cultura, enfatizando que esta se torna parte da natureza de cada pessoa, destacou as origens sociais da linguagem e do pensamento. Esteve preocupado em entender o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e social.

As principais influências de Marx e Engels na teoria vygotskyana situam-se nos aspectos culturais e históricos. A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significados que admite construir a interpretação do mundo real. Uma das influências está na invenção dos signos (função mediadora no desenvolvimento do pensamento) e dos instrumentos de trabalho. É por meio do trabalho que os homens e as mulheres elaboram situações, constroem os objetos materiais promovidos para suas necessidades e, assim, desenvolvem sua inteligência.

Nessa perspectiva, Luria (1985) e Vygotsky (1998) revelam a importância da linguagem nas relações sociais. Para tanto, entendem que a atividade cognitiva é desenvolvida em sintonia com a comunicação com o meio. Assim, a criança tem a oportunidade de entender experiências de gerações anteriores por meio do convívio com os adultos ou aqueles mais experientes e isso pode se evidenciar no ambiente educativo. Luria (1985, p. 11) explica que “a linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida”. Ao fazer nomeações, assim como associações e relações, os adultos contribuem para que a criança faça reflexões da realidade, muito mais significativas que se elas fizessem sozinhas.

Por sua vez, Vygotsky (1998) enfatiza que a linguagem é o instrumento social do ser humano. Afirma que, nos primeiros anos de existência da criança, a linguagem (sistema simbólico dos grupos humanos) está relacionada ao processo de constituição da estrutura conceitual. Esta estrutura é desenvolvida por meio da mediação simbólica (contexto cultural) e nas configurações das próprias experiências do ser humano.

O conhecimento se constrói por meio das transformações na estrutura dos conceitos já adquiridos, ou seja, na resignificação de conceitos. Para isso, são imprescindíveis quatro aspectos: experiência pessoal direta; diversas fontes de

informação; reflexão dos conceitos; e ação direta sobre os conceitos. Não se pode esquecer que a interação é fundamental no momento da aprendizagem.

Nos seus estudos, Vygotsky (1998) estudou a relação entre pensamento e linguagem. Para iniciar essa reflexão ele explica que é preciso fazer a análise das unidades, entendendo por unidade o produto de análise que se encontra acoplado às propriedades básicas do todo (VYGOTSKY, 1998).

Para compreender a unidade do pensamento verbal, ele sugere o estudo do aspecto intrínseco da palavra, ou melhor, o seu significado. Afirma que “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (VYGOTSKY, 1998, p. 5).

O autor entende que o significado da palavra está ligado tanto ao domínio do pensamento, como ao da linguagem. Para ele,

Uma palavra sem significado é som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos. [...] Nossa exploração da natureza do pensamento verbal é a análise semântica – o estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessas unidades, em que pensamento e fala estão interrelacionados (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

Nesse contexto, compreende-se que a palavra é muito mais do que uma unidade solta. Ela é composta de um significado, o qual se encontra no pensamento verbal. Para que se possa ter a compreensão do pensamento e da fala é preciso fazer um estudo mais aprofundado da palavra.

Luria (1985), por sua vez, descreve a origem da palavra. Este autor enfatiza que muitos estudos já foram realizados para explicar essa origem, porém entre as muitas divergências existentes, o que há em comum é que a palavra é a célula da linguagem, sem possuir apenas raízes afetivas. Para ele, a palavra é um “signo que designa objeto, surge do trabalho, das ações com objetos e que é na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente afirmou Engels, onde se devem buscar as raízes do surgimento da primeira palavra” (LURIA, 1985, p. 28). Portanto, a palavra, desde as primeiras sociedades da História, esteve entrelaçada com o trabalho e com a comunicação, sem ter sentido a sua emissão isolada, sem um contexto, longe da atividade prática, principalmente por ela ser a maneira com que as pessoas podem codificar suas experiências. O que foi explicitado pode ser melhor compreendido com discurso do aluno, que se utiliza de palavras alinhadas

em um contexto. Se isolar cada palavra e quiser entendê-las separadamente, não haverá a compreensão do que ele quis contar. As palavras devem ser analisadas no seu significado.

Os soviéticos enfatizaram que a palavra possui uma estrutura psicológica, denominada estrutura semântica. Sua principal função é designar algo, ou seja, uma ação, um objeto, uma qualidade ou uma revelação. É importante salientar que as palavras podem aparecer com uma multissignificação, levando a entender que, além do significado de referência, elas podem ter um significado associativo. Dessa forma, é necessário o estudo da palavra no campo semântico, para se perceber o seu real significado (LURIA, 1985).

Um exemplo para entender a multissignificação pode ser dado com a palavra “levantar”. Primeiramente, esse verbo designa uma ação determinada, mas, na realidade, pode ter diversos significados, dentro de variados contextos: pode-se dizer “levantar algo”, “levantar uma questão”, “levantar cedo” e assim por diante.

Para Luria (1985, p. 76),

cada palavra evoca todo um sistema complexo de enlaces, transformando-se no centro de toda uma complexa rede semântica, atualizando determinados campos semânticos, os quais caracterizam um aspecto importante da estrutura psíquica da palavra.

Portanto, a palavra, assim como o seu uso, precisa ser entendida dentro de uma rede de significados.

Os estudos comprovam que o aparecimento da linguagem da criança, assim como suas primeiras palavras (um dos elementos da linguagem), está relacionado a uma ação da criança e à sua comunicação com seu semelhante. Bransford, Brown e Cocking (2007) explicam que o desenvolvimento da fala dos bebês acompanha os estímulos promovidos pelo ambiente em que estão inseridos. As crianças pequenas têm atenção para as falas dos adultos, assim como suas expressões faciais.

Os primeiros sons que a criança emite estão relacionados aos estados de fome, sede, dor e conforto. Diferentemente, ao emitir as primeiras palavras, a criança passa a se dirigir a uma ação ou a um objeto, os quais estão estreitamente relacionados com a prática. Ao brincar com um carrinho, ela pode emitir /brum/<sup>23</sup> /bu bu/, relacionando os sons emitidos com o objeto que faz parte da sua brincadeira.

---

<sup>23</sup> Sempre que as palavras aparecerem entre barras / / designam o som da fala.

Em outro exemplo, a criança pode falar /mama/ para designar mamãe, mamadeira, o ato de mamar, o significado será compreendido dependendo da situação e da entonação que a criança der para a sua fala.

Aos dois anos de idade, a criança passa a adquirir, o que Luria (1985) chama de *morfologia elementar da palavra*. Ao falar /mama/ ela refere-se à mamadeira, /mãma/ à mamãe, ou seja, as palavras passam a assumir um significado para o ouvinte, ao mesmo tempo que a criança aumenta o seu repertório de linguagem. Nesse momento as palavras não se confundem com objetos e ações, ocorrendo um grande salto no desenvolvimento da fala, com a ampliação do vocabulário.

Para que isso aconteça, os adultos que acompanham as crianças pequenas precisam levar em consideração o contexto em que estão inseridas, assim como as suas capacidades individuais, para desenvolver a linguagem. O ambiente dessa criança deve ser um lugar que lhe dê estímulos para falar, assim como os adultos ou crianças mais experientes devem dar o padrão correto da fala, pois no momento do aprendizado da língua, a criança utiliza-se da imitação. Ao ouvir corretamente as palavras, se seu aparelho fonador estiver funcionando adequadamente, ela terá todos os requisitos para emitir as palavras corretas.

Por meio de estudos do desenvolvimento linguístico, Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 131) salientam que o ambiente é fundamental para o funcionamento da capacidade biológica das crianças, e assim, para o desenvolvimento da linguagem. Eles explicam que “os suportes biológicos permitem que elas (as crianças) se tornem fluentes na língua com cerca de 3 anos de idade, mas se não houver um ambiente em que possam exercitar a linguagem, elas não desenvolverão essa capacidade”.

As crianças possuem condições necessárias para articular as palavras corretamente a partir dos três anos de idade, mas o que se verificou na presente pesquisa é que as crianças em fase de alfabetização ainda apresentam trocas de fonemas ou articulação incorreta. Observou-se que, das 403 crianças pesquisadas, 92 delas, ou seja, 23% não articulam corretamente os fonemas e que 311, ou melhor, 77% possuem uma boa articulação. Esse percentual é grande, principalmente em se tratar de crianças que estão sendo alfabetizadas. Ao observar o ambiente educativo, não foi constatado movimento algum por parte das professoras para essa dificuldade.

Aos poucos, com o desenvolvimento da linguagem nas crianças, as palavras passam a ter um papel fundamental na construção de histórias. Claxton (2005, p. 84) explica que

Nomes simples unem-se a redes de linguagem mais ricamente interconectadas. As palavras são representadas no cérebro exatamente como os roteiros e os conceitos não verbais: as alterações como as células nervosas são unidas em canais e circuitos funcionais.

Com isso o autor ensina que, ao construírem histórias, o cérebro das crianças consegue unir palavras simples às redes de linguagem que se encontram interconectadas. Ao falar, por exemplo, o nome de um cão, “Pingo”, a criança já é capaz de estabelecer a relação do nome à categoria “cão”, assim como, à maior categoria “animais”. Por conseguinte, com o passar do tempo, ela consegue compreender que existem diferentes raças de cachorros e que o seu é um Dálmata. Portanto ao dizer “Pingo é pintado” ela pode imaginar o cachorro da raça Dálmata e ter a compreensão de que este é um animal.

Mais uma vez, salienta-se, que o ambiente é fundamental para que a linguagem se desenvolva. Os educadores e educadoras precisam estar atentos para que sua sala de aula, assim como todos os elementos que a compõem, sejam estimuladores para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Na alfabetização, a criança terá condições ideais para a aquisição da linguagem escrita, seja para ler ou para escrever.

Dessa forma, entende-se que tanto a comunicação como a interação com os outros são elementos essenciais para o aprendizado e a linguagem dos alunos.

### 3.3 O DIÁLOGO E A RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR

Na realização da comunicação humana, não basta simplesmente o desejo de se comunicar, de escutar ou até mesmo de compreender. Na sala de aula, a comunicação é fundamental para estabelecer a aproximação entre a professora e os alunos, assim como entre os alunos.

Rios (2001, p. 128) ressalta que a relação professor/aluno é uma relação comunicativa, pois “no processo de ensino-aprendizagem, o professor, ao

comunicar-se com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com seus conhecimentos e os valores”. Portanto, neste relacionamento a comunicação torna-se imprescindível.

O sentido da comunicação vai além da fala, pois ela acontecerá a partir do momento em que dois ou mais sujeitos estabeleçam um vínculo, ou seja, uma relação interpessoal. Nas palavras de Pichon Rivière (1988, p. 37)

Relação de objeto é a estrutura interna do vínculo. Um vínculo é, então, um tipo particular de relação de objeto; a relação de objeto é constituída por uma estrutura que funciona de uma determinada maneira. É uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que funciona acionada ou movida por fatores instintivos, por motivações psicológicas.

Portanto, o vínculo, no caso dessa pesquisa, é a relação entre professora e alunos e entre alunos e alunos. Pichon Rivière (1988) explica que essa relação particular é, conseqüentemente, acompanhada de uma conduta. Cada pessoa dessa relação se manifesta de diferentes maneiras, dependendo da forma particular do vínculo, da relação.

Para Postic (2007, p. 27), a relação educativa é uma relação social com objetivos a serem alcançados por parte dos sujeitos envolvidos, em uma determinada instituição educacional. Essas relações têm “características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”. Assim, o ambiente educativo, especificamente a sala de aula, torna-se uma oportunidade da construção de uma história educacional delineada pelas pessoas ali inseridas.

Rios (2001, p.129) ressalta que relação do professor com o aluno é uma relação comunicativa: “Comunicar e comungar têm a mesma origem etimológica. Comungar é uma forma de participar, unir. O verbo latino *communicare* tem o sentido de tornar comum, fazer saber”.

A autora explica que o professor tem como finalidade compartilhar o saber e levar o conhecimento à disposição de qualquer pessoa para que possa ser transformado.

Na relação pedagógica, professora e alunos se aproximam se unem, e a comunicação torna-se efetiva, dinâmica resultando no diálogo.

Em uma conversa com Ira Shor (1987, p. 122-123), Freire define diálogo.

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. [...] O diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

Para o autor, o diálogo aproxima as pessoas e faz com que elas tenham a oportunidade de refletir sobre sua realidade e, assim, transformá-la. Ele enfatiza que é por meio da comunicação que se pode entender a realidade, portanto, o diálogo e a comunicação são eventos sociais.

Pey (1988) confirma que a linguagem é um ato social e afirma que o discurso pedagógico necessita de um interlocutor, pois o ato de dialogar é confirmado quando uma pessoa fala ou pergunta e a outra consegue entender e, até mesmo responder.

É nessa perspectiva que Postic (2007, p. 177) afirma que

O diálogo pedagógico apresenta, na realidade, uma configuração triangular, pois tem por objectivo o conhecimento, por finalidade o desenvolvimento da pessoa e por mediador o docente. Se não tivesse essa finalidade, o ensino seria apenas um endoutrinamento ou uma aculturação.

Para o autor, o diálogo apresenta-se na triangulação conhecimento/aluno/professor. O saber, ou conhecimento, tem uma função importante nesta relação, pois se apresenta como o objetivo a ser atingido, e o professor, como o mediador. Esse movimento gera uma aproximação entre os sujeitos comunicantes.

Para se referir às relações entre pessoas, Martin Buber (1974) utiliza os termos EU e TU. Para ele, esse encontro é um mistério, o qual é caracterizado pelo diálogo, e passa do impessoal, ou seja, daquele que não se refere a uma pessoa em particular, para o interpessoal, o encontro de duas ou mais pessoas. Nessa relação o outro é recebido incondicionalmente sem julgamentos e expectativas.

Buber (1974) salienta que entrar em contato com o outro é ter um encontro íntimo do EU-TU, pois o EU só o é em decorrência do TU e este por meio do EU, sendo que nesse encontro nenhum dos sujeitos perde sua subjetividade. Os dois se integram e se relacionam no encontro e, por conseguinte, no diálogo.

O autor cita também o EU-ISSO, sendo esta uma relação com o mundo exterior, na qual há uma comunicação unidirecional com o EU.

O EU surge em decomposição das vivências primordiais, provém das palavras originais vitais, o EU-*atuando*-TU e o TU-*atuando*-EU [...]. A primeira palavra-princípio EU-TU decompõe-se de fato, em um EU e um TU, mas não proveio de sua justaposição, é anterior ao EU. A segunda, ou o EU-*ISSO*, surgiu da justaposição do EU e *ISSO*, é posterior ao EU (BUBER, 1974, p. 25).

O EU -TU designa a totalidade de um EU e um TU, mas cada um no seu papel, longe de pré-estabelecimentos. Já no EU-*ISSO*, o sujeito enxerga seu exterior sem entender a totalidade, de forma fragmentada.

Nesse sentido, ao fazer a reflexão do ambiente educativo, pode-se notar que tanto a professora como os alunos são sujeitos aprendentes e que quando acontece o diálogo, a união é estabelecida, fazendo com que a relação não ocorra de forma vertical, em que um manda e os outros obedecem, mas sim uma relação horizontal, em que todos os sujeitos têm a mesma importância.

No ambiente H21, a professora fazia uma atividade de escrita e leitura. Havia algumas palavras escritas no quadro. A professora pedia para que as crianças as lessem. Para cada uma delas era pedido uma descrição, o significado da palavra, como, por exemplo, IGREJA: o que é, para que serve. A professora dava oportunidade para que as crianças participassem e abria a oportunidade para relatarem os seus conhecimentos a respeito das palavras. No momento em que pediu para lerem a palavra ÓCULOS perguntou

*Que frase que a gente pode escrever com a palavra óculos?*

Uma criança respondeu:

*Os óculos me ajudam a enxergar.*

A professora continua:

*O que?*

E os alunos complementam:

*As coisas.*

A professora fez um exercício de indagação, aproximando a relação professora/alunos. Eles respondiam e ela complementava. As crianças acompanhavam, participavam e tinham a oportunidade de se expressar.

Quando há um vínculo, no caso, entre professor/aluno e aluno/aluno, subte-se que o respeito para com o pensamento do outro existe. De outro lado, o conteúdo do diálogo pode acontecer de forma divergente, em que os “comunicantes” entendem e respeitam a fala do outro, sem perder o seu ponto de vista.

Freire (2007) enfatiza que o diálogo é essencial para a educação e a palavra por si só não comunica, pois passa a ser alienante, se afastando da verdade.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de palavras falsas, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. (FREIRE, 2007, p. 90 – grifos do autor)

Dessa forma, pode-se afirmar que a palavra possui uma dimensão muito maior do que o simples fato de *falar*. Quando se *pronuncia* o mundo, como afirma Freire, o ato vai além do falar, pois se exerce um compromisso com o discurso, o qual possui a importante missão de transformar e, assim, volta ao locutor, para haver um novo pronunciar.

Para o autor, a palavra torna-se instrumento da comunicação quando lhe é dado a ela um significado, um sentido. Ainda vai além, pois afirma que, quando a palavra é colocada no contexto do diálogo, há a transformação. Nessa dimensão, a palavra possui dois aspectos: a ação e a reflexão, que, quando interagem promovem a práxis. Como afirma Freire (2007), “a palavra verdadeira transforma o mundo”.

Sendo transformadora, a palavra se torna dinâmica, com significado. Não se pode confundir com qualquer palavra, mas sim aquela que faz acontecer o encontro de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, estabelecendo a relação do EU/TU (FREIRE, 2007).

Nos ambientes observados na pesquisa, notou-se que muitas das palavras emitidas não promoveram diálogo, pois possuem uma dimensão autoritária por parte da professora para ao aluno. A partir do momento em que as professoras alfabetizadoras colocam-se em primeiro lugar, em que um manda e os outros obedecem, fica claro que a relação se distancia do diálogo.

Um exemplo de professora autoritária foi encontrado no ambiente G16. A professora propôs a escrita de um texto, cujo título era “Quem sou eu”. Como as crianças não executam a tarefa ela disse:

*Eu vou escrever de mim e vocês copiam. Depois de todos copiarem e lerem VOCÊS VÃO FAZER O TEXTO DE VOCÊS... PAREM DE SE MEXER E CONVERSAR.*

O final da fala foi em tom de voz alto e austero. As crianças conversavam e ela continuou

*Bem, como eu disse, eu vou escrever sobre mim e vocês, SE PARAREM DE FALAR, né G. – que sempre conversa...*

Continua

*L. dá licença, eu não consigo fazer o texto e você não pára... Sou T., Cale-se e preste a atenção. Você vai prestar a atenção ou não vai?*

Os alunos não entram na tarefa da professora e ela começa a perder a paciência, utilizando tom de voz alto

*Sou T, SOU CALMA E VOU PERDER A PACIÊNCIA SE VOCÊS CONTINUAREM CONVERSANDO. E o que é ser calma? É o que preciso para DAR AULA PARA VOCÊS.*

A turma parece estar cada vez mais distante da professora e ela usa do tom de voz alto e da sua autoridade para tentar controlar a turma.

*P., sente e fique quieto. Por que vocês estão gritando?*

Um aluno tenta salientar que não consegue ler, e a resposta da professora é instantânea.

*Se não entendeu, leia novamente.*

O aluno se posiciona em seguida

*Mas eu não sei ler. Eu li tudo e não entendi nada.*

E a professora rapidamente respondeu

*Leia de novo.*

A professora persiste na atividade sem levar em conta as dificuldades dos alunos. Parece que se encontra centrada nela mesma, sem ter a compreensão dos alunos e que sua estratégia não estava sendo adequada para aquele momento.

Ao estudar as relações que acontecem no ambiente educativo, os diálogos que ali são construídos, não se pode deixar de falar do silêncio. No senso comum, o silêncio parece possuir o sentido de submissão, sendo entendido numa perspectiva de vazio, de falta, de não saber.

Adriana Lia Frizman de Laplane (2000) fez um estudo do silêncio estabelecido na sala de aula, enfatizando o valor dele na sociedade. Laplane (2000) utiliza a fala de Orlandi (1991)<sup>24</sup>, para explicar os diferentes modos de silêncio “que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz” (LAPLANE, 2000, p. 60). Entende-se que o silêncio, nessa perspectiva, não é algo sem significado, mas sim, uma garantia de comunicação. Tudo o que se diz emerge de um silêncio e esse, por sua vez, deve ser compreendido no seu contexto. A autora enfatiza que o silêncio é capaz de gerar a possibilidade de diversos sentido na comunicação.

Outra característica levantada por Laplane (2000, p.66) a respeito do silêncio é que ele é o ponto de partida de uma enunciação. Ela afirma que “a condição para que exista liberdade de falar é a possibilidade do silêncio como escolha do falante”. Mas o silêncio também pressupõe a posição daquele que escuta. Silenciar faz parte do diálogo, da comunicação e, sendo assim, ele deve ser observado na prática pedagógica.

Para Freire (1998, p. 127), o silêncio tem importância principalmente nas interações do ambiente educativo, pois ele faz parte de um *escutar*. O autor salienta que o ensinar exige o escutar, pois “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”<sup>25</sup>. Para que o diálogo ocorra, precisa haver a escuta, que só acontecerá quando houver o silêncio. O autor explica que os professores e professoras que sabem escutar, que entendem esse momento de silêncio, são capazes de executar a difícil tarefa e transformar o seu discurso.

---

<sup>24</sup> IN Laplane (2000)

<sup>25</sup> O *eles* na citação refere-se aos alunos e alunas.

Assim,

no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável de expressá-la (FREIRE, 1998, p.131).

O silêncio possui grande importância no momento da fala, pois o escutar é primordial para uma comunicação feita por meio do diálogo. Porém, nas observações realizadas no ambiente educativo, o pedido de silêncio é constante por parte das professoras, mas com o intuito de calar para “ter disciplina”.

Nas falas das diferentes educadoras, essa afirmativa fica clara.

*M., é para fazer e não para falar.*

*Cale-se e preste a atenção!*

*SOU CALMA e eu vou perder a paciência se vocês continuarem conversando.*

Quando há um clima de respeito, de interação, de comunicação dialógica, o silêncio acontece espontaneamente, sem que um dos sujeitos comunicantes precise pedir por ele. Nas falas das professoras acima, o tom de voz é alterado e há pedido de silêncio, sem que este, quando ocorre, seja espontâneo. Aqui se confirma o que foi citado anteriormente, em que a relação entre professora e alunos se estabelece de forma vertical, com autoritarismo, sendo que a educadora manda e os outros precisam obedecer. Ao contrário, se houvesse uma relação horizontal, os alunos e alunas saberiam o momento de silenciar para que a professora desse a explicação ou para que eles pudessem reelaborar o conteúdo apresentado, respeitando o tempo e o espaço do outro.

Para exemplificar, pode-se usar o caso já citado, acontecido no ambiente H 21, em que a professora trabalhava com a leitura de palavras e as crianças falavam o que conheciam delas. A professora indagava e os alunos participavam. O clima desse ambiente era agradável, as crianças silenciavam quando a professora ou os colegas falavam. O mesmo acontecia por parte da professora, que aguardava o tempo dos alunos para elaborarem e participarem da aula.

No ambiente educativo, local onde as interações são estabelecidas, muitas vezes

é comum a insistência dos professores na tentativa de estabelecer um tipo de interação em que o intercâmbio verbal é considerado bem-sucedido quando obtém sucesso do ponto de vista do professor ou da realização da tarefa escolar. Ao se insistir apenas em um modelo de interação, perde-se a oportunidade de focar outros fatos que acontecem concomitantemente e que poderiam servir como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas alternativas de ensino (LAPLANE, 2000, p. 75).

Com essa afirmativa, compreende-se que a interação, e também a comunicação, vão além da linguagem oral. A tendência, em uma situação de sala de aula, é que a linguagem oral prevaleça, limitando a comunicação. O comunicar, como citado neste capítulo, é muito mais do que a linguagem verbal, pois também está presente nas ações, posturas, cheiros, expressões, entre outros. Ao entender e utilizar das diversas formas de linguagem, a professora tem a oportunidade de conhecer melhor seus educandos, tornar sua prática mais ativa e, assim, transformar a realidade.

Quando, no ambiente educativo, as pessoas conseguem promover o diálogo, entendendo que a interação e a proximidade não tornam as pessoas iguais, mas “marca a posição democrática entre eles e elas” (FREIRE, 2005, p. 117), a relação horizontal, torna-se possível.

O significado do diálogo está no fato de que, apesar de pessoas diferentes, cada uma permanece na sua individualidade, no seu papel e função e, assim, um cresce com o outro.

Portanto,

o diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos neles engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2005, p. 118).

Torna-se claro que, na relação estabelecida entre professor e alunos/alunas, o diálogo é importante no sentido de aproximar e não nivelar, respeitando as especificidades de cada um, longe do autoritarismo e também da licenciosidade, na

qual tudo é permitido. O diálogo exige verdade, afeto e amor, tornando o ambiente educativo um lugar de participação e transformação.

### 3.4 O DISCURSO PEDAGÓGICO NO AMBIENTE EDUCATIVO

Os estudos referentes ao cotidiano dos ambientes educativos são relevantes e têm sido de interesse para diversos pesquisadores na área da educação, porém, o tema comunicação ainda não tem suscitado interesse pelos pesquisadores.

O estudo e a análise do discurso educacional são de grande valia, pois eles mostram como as pessoas inseridas no contexto da sala de aula se relacionam, o papel que cada uma ocupa e, também, o estilo de ensinar predominante.

É importante salientar que a intenção desta pesquisa não é fazer uma análise a respeito do discurso da professora alfabetizadora, mas sim retirar das falas elementos que sejam indicadores do estilo de ensino predominante que essa educadora tem na hora de ensinar e, conseqüentemente, na conduta dos alunos.

Pey (1988) utiliza o termo *discurso pedagógico* para falar do discurso da sala de aula. Orlandi (1993)<sup>26</sup>, ao se referir ao discurso pedagógico, o caracteriza como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante” (ORLANDI, 1983, citada por PEY, 1988, p. 16). Neste caso, o estudo do discurso do professor na sala de aula deve ser analisado além das falas, levando em conta as vivências e interações.

A autora salienta que a pesquisa sobre o discurso pedagógico é necessária para melhor compreender a educação na instituição escolar, assim como as abordagens dos conteúdos, os quais são mediados pelo discurso.

O discurso, ou seja, a circulação das falas, da oralidade como mediação entre interlocutores e conteúdo de ensino, é o fenômeno que se expõe a uma exploração analítico-qualitativa que pretenda captar o não-documentado oficialmente na escola. Uma compreensão melhor do autoritário e do dialógico que aí se explicita é uma contribuição aos professores que se preocupam em que o conteúdo das suas disciplinas seja objeto de conhecimento e não “mais ou menos cópia” (PEY, 1988, p. 14).

Por meio dos discursos e das falas, existe a possibilidade de fazer uma análise qualitativa do que neles está implícito, pois além dos conteúdos das

---

<sup>26</sup> IN PEY, 1988

disciplinas, pode-se entender e ajudar a professora a descobrir seus estilos de ensinar, assim como melhorar as relações estabelecidas nesse contexto.

Na comunicação do ambiente educativo, o discurso não acontece por si ou em si, mas envolve o conteúdo. Pey (1998) enfatiza que o discurso pedagógico

ou serve à reprodução mecânica e não ensina na dimensão que estou dando à qualidade de ser pedagogicamente dialógico, ou serve à transformação, sendo reconstrução personalizada que permite, aos que aprendem, a apropriação do conhecimento, podendo torná-lo em ação (p.26).

Para melhor entender o discurso pedagógico, a autora descreve dois tipos: o autoritário e o dialógico. O primeiro é explicado nas palavras de Orlandi (1993)<sup>27</sup> como “aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do dizer e a polissemia contida”. Esse discurso torna-se, portanto, um simples transmissor de idéias ou, no caso da sala de aula, de conhecimento, em que o emissor, no caso a professora, se apresenta distante do receptor, ou seja, dos alunos. Neste caso a docente torna-se indiferente perante os alunos, se estão ou não entendendo o que é falado. Ela fala sem se preocupar com a compreensão do outro. Uma outra característica do discurso autoritário é que o locutor tem exclusividade no objeto do conhecimento, podendo negar a fala do outro.

Já o dialógico é descrito pela autora como provocante e desafiador. Ele aproxima os comunicantes, possibilitando a interpretação por parte do receptor. Esse tipo de discurso proporciona ao professor o “compromisso de desopacizar, desmistificar a descrição dos objetos do conhecimento”. Sendo assim, tanto professora como os alunos têm a oportunidade de criar e recriar, elaborar e reelaborar, chegando assim à transformação.

A relação pedagógica pode ser estabelecida pelo discurso, sendo que, por meio dele, tanto a professora como os alunos podem se aproximar ou se distanciar do conhecimento. Sendo assim, enquanto o discurso autoritário se faz pela dominação pelo docente, o dialógico constitui uma relação de autoridade por parte do professor para com os alunos e também para com o conhecimento.

---

<sup>27</sup> IN PEY (1998, p.20)

Nessa vertente, Clotilde Pontecorvo (2005) e colaboradoras entendem que a análise dos discursos da sala de aula auxilia para a compreensão do contexto da sala de aula. Para a autora, as falas, os discursos, os diálogos, a linguagem, presentes no ambiente educativo, aproximam a comunicação e as relações com os aspectos cognitivos, entendendo-os na complexidade, na visão do todo.

Além disso, o estudo dos discursos presentes na escola auxilia os educadores e pesquisadores a compreender, não somente as falas, como também suas ações e seu *fazer escolar*, isto é, a dinâmica da comunicação. Todos os atos de comunicação estão vinculados a um contexto, e estes devem ser considerados na análise. Ao estudar o que é falado no ambiente educativo, pode-se entender a posição que os sujeitos ocupam no processo do aprender e ensinar, assim como suas ações e condutas.

Laplane (2000) cita Cazden (1988), ao salientar que o estudo do discurso auxilia no entendimento das estruturas das aulas, assim como no desempenho dos alunos; nas questões formuladas pelo professor, as relações entre os discursos do professor e a participação dos alunos nas aulas, compreendendo que o discurso pode ser considerado como um sistema de educação. Também permite que se compreenda com maior clareza a forma como as professoras usam as falas no momento de criar e sustentar suas atividades pedagógicas (MERCER, 1998).

Para Pontecorvo (2005, p. 61), “as especificidades dos discursos são determinadas pelos contextos e pelo conjunto das condições em torno das quais se desenvolvem, dando lugar, conseqüentemente, a diversas práticas sociais discursivas”.

Os discursos pedagógicos se apresentam com um rico conteúdo, de uma forma complexa. O número considerável de participantes, cada um no seu papel social, torna instigante este tipo de estudo. As tarefas educacionais são executadas com o objetivo maior do aprendizado da criança, não apenas no aspecto intelectual, mas também social emocional, relacional, afetivo entre outros. Em meio a essa diversidade de fatores, a análise dos discursos contribuirá de forma significativa para o ensinar e o aprender, tanto de professores quanto dos alunos.

### 3.5 COMUNICAÇÃO E DISCURSO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente iniciou com a observação dos setenta e sete ambientes educativos. Essa observação foi realizada e registrada pelas pesquisadoras, destacando a estratégia utilizada pela professora na atividade proposta aos alunos, assim como a comunicação utilizada neste momento. Durante a análise dos registros, o grupo de pesquisa elegeu alguns tipos de comunicação predominantes:

- **Comunicação Predominantemente Irônica**

Entende-se por irônico, aquele que se utiliza de ironia, ou seja, quando se usa uma palavra, frase ou gestos com sentido contrário do que se quer dizer. Assim, a comunicação irônica é aquela que apresenta adjetivos pejorativos. A ironia pode aparecer no tom e na expressão da fala e/ou na expressão corporal.

Nos ambientes analisados, observou-se que as professoras alfabetizadoras utilizam-se desse tipo de comunicação. No ambiente A1 os alunos conversavam durante a tarefa. Depois de vários pedidos de silêncio feitos pela professora, em um tom de ironia ela falou:

*Vou pedir pro diretor trazer um cafezinho pro papo de vocês sair melhor.*

Mesmo com essa colocação, os alunos permaneceram conversando, sem dar importância ao que foi falado.

No ambiente B4, a professora encontrava-se sentada à sua mesa, enquanto os alunos faziam a tarefa e conversavam. Ela chamou diversas vezes a atenção das crianças e, quando aconteceu um momento de silêncio, em tom irônico disse:

*Obrigada*

Nesse ambiente, os alunos sentem-se perdidos, sem saber o que realmente precisam fazer. Uma criança pede ajuda para a outra, sem conseguirem se

concentrar. A professora faz críticas para uma aluna em especial e fala com tom irônico:

*Tem que pintar, amiga.*

No ambiente B7 as crianças faziam atividade de matemática. A turma estava em silêncio e a professora passeava de mesa em mesa mandando o que era para fazer. O aluno fez a atividade e, ao observar, a professora falou ironicamente:

***Olha, meu bem, isso não é uma dezena.***

O aluno abaixou a cabeça e continuou fazendo a atividade.

- **Comunicação predominantemente Estereotipada**

O estereótipo é o padrão, o preconcebido. Portanto, uma comunicação estereotipada é artificial, que se manifesta de forma ensaiada. Esse tipo de comunicação não foi apresentado de forma significativa nos ambientes observados.

- **Comunicação predominantemente Positiva**

O positivo é aquele que tem disposição, intenção, pode-se dizer que possui abertura. Dessa forma, a comunicação positiva gera pontos seguros na relação e oferece uma abertura aos interlocutores. Ela difere da comunicação dialógica, que, além de gerar abertura, apresenta, ainda, a reciprocidade. Esse tipo de comunicação é um caminho para chegar à comunicação dialógica.

Esse tipo de comunicação apareceu no ambiente V66. As crianças faziam atividade com poesia e rimas escritas no quadro. Depois de lerem juntos, a professora solicitou que copiassem as primeiras estrofes e desenhassem o que escreveram. Enquanto as crianças executavam a tarefa, a professora passou de mesa em mesa para o atendimento individual, observando, interferindo e também elogiando.

*Agora vamos para a segunda estrofe... Isso, muito bem!*

As crianças fazem a tarefa, mostram para a professora e para os amigos. Conversam durante a atividade, mas o clima é calmo. A professora diz para um aluno

*Deixe eu ver, V. Aqui ele não está dando para a vizinha. Leia aqui... o que tem que fazer?*

O aluno lê corretamente e ela completa

*Isso, então faça outro desenho... Não precisa levantar, pode deixar que eu vou até vocês.*

*Isso, continue pintando...*

A aula transcorreu bem, os alunos faziam a tarefa e a professora interagiu, fazendo a mediação com um discurso positivo. Na hora de interferir, conseguia utilizar um tom de voz agradável e os alunos correspondiam.

#### ▪ **Comunicação Predominantemente Dialógica**

Entende-se por dialógica a comunicação que promove reciprocidade. É aquela que além de positiva, é envolvente, aproxima os sujeitos comunicantes. Este tipo de comunicação esteve pouco presente nos ambientes educativos. Um exemplo foi encontrado no ambiente V68. As crianças estavam retornando do recreio. A professora, já na sala, pediu licença para dar um recado.

A hora do lanche não é hora de bagunça, de jogar lanche no chão. De hoje em diante vocês vão ajudar a limpar quando sujarem na hora do lanche, está bem? Como vocês devem fazer em casa, também ajudam quando sujam?

*Sim*

Depois do combinado, a professora passa para a tarefa de Língua Portuguesa.

*Peguem o livro de Português na página 36. Vamos fazer primeiramente uma leitura silenciosa e depois vamos ler alto.*

As crianças entram logo na tarefa, fazem a leitura, porém alguns lêem em voz alta. A professora respeita o tempo deles e diz

*Quem terminou de ler cruza o bracinho.*

Os alunos continuam a ler, conversam sobre uma ou outra palavra. O clima é descontraído. A professora dá abertura para a interação entre as crianças. Depois de um tempo ela diz

*Vamos ler agora? Olhem este texto, vejam que tem algumas frases juntas com espacinho.*

Rapidamente os alunos respondem

*É poesia*

*Como vocês sabem que é poesia?*

*Pelas estrofes... o automóvel*

*Muito bem. Como você sabe?*

*Porque está escrito automóvel*

E assim continuou. A professora fazia indagações sobre o texto lido, aproveitando as respostas das crianças. Depois de fazer a interpretação da poesia, passou para a leitura individual, em voz alta.

*Muito bem. Cada um vai ler uma estrofe. D. pode começar.*

A aluna começa em voz baixa. A professora interfere

*Vocês estão escutando?*

*Não*

*Então, D. recomece mais alto.*

Continuam com a leitura. A professora fazendo as intervenções necessárias, sempre de forma positiva. Quando um aluno está lendo, outro interrompe. A professora fala

*Psiu, seu colega está lendo, vamos respeitar o colega.*

A aluna lia de forma silabada e a professora fazia com que os outros escutassem e esperassem. As crianças respeitaram o ritmo da amiga. A docente conseguiu a atenção de todos para o respeito uns com os outros. De repente, um aluno se atrapalhou na leitura, ele riu e todos riram, inclusive a professora. Depois do momento de descontração, todos retomaram a atividade, mas aquele que se

atrapalhou não conseguia ler, continuava rindo. A educadora gentilmente perguntou se ele não queria tomar um pouco de água lá fora.

*F. vai tomar um pouco de água que passa.*

A criança saiu e os outros continuaram. Cada um que terminava, recebia um elogio da professora.

Neste ambiente, o clima parece ser agradável. A professora explica e dá o tempo de elaboração das crianças. Ao observar compreende-se que parece possuir um bom vínculo, sendo que há a interação por parte da educadora e dos educandos.

#### ▪ **Comunicação Predominantemente Desqualificadora**

Esse tipo de comunicação usa palavras diretas para desqualificar ou menosprezar, com vocabulário rude e grosseiro. Esta comunicação esteve presente, porém acompanhada com outro tipo de comunicação, mas em poucos ambientes educativos. Pode ser exemplificada no ambiente F14. No começo o clima parecia clamo. A professora falou:

*Tia começa com que letra?*

*T*

Com tom de voz ríspido a docente intervém

*J. pegue a borracha e deixe-a na sua carteira.*

A professora está sentada na sua mesa, fazendo as colocações em voz alta. Um menino em especial procura as pesquisadoras por várias vezes para ajudarem na leitura. A professora vê e não se manifesta.

*A fila do J. está difícil. O que as professoras vão falar dessa escola? Que vocês são piores do que o normal.*

Para conseguir o domínio da turma, apresentava as pesquisadoras como se estivessem lá para fiscalizarem. A última frase utilizada pela docente há um tom de desqualificação.

### ▪ Comunicação Predominantemente Ameaçadora

A comunicação ameaçadora é aquela que se faz por meio de ameaças. Indica que o interlocutor perdeu o domínio da situação, utilizando um “se”, condicionante, “se você não fizer isso...”. Este tipo de comunicação esteve presente em alguns ambientes, acompanhada de outro, sempre centrado na professora. Foi o que aconteceu no ambiente J24. A turma foi informada de que as pesquisadoras iriam observar a aula. Os alunos ficaram agitados, levantavam e conversavam. A professora, em tom alto fez a ameaça:

*Vocês fiquem quietos, senão vou passar vergonha com as visitas e elas vão ficar horrorizadas.*

As crianças olharam, com gesto assustado, e silenciaram.

No ambiente G17, a professora também utilizou de ameaça na tentativa de conseguir controlar a indisciplina de um aluno

*Se não se comportar vou te mandar para a professora para aprender a se comportar.*

O aluno parou por pouco tempo de conversar, mas logo retomou.

### ▪ Comunicação Predominantemente Impositiva ou Autoritária

Na comunicação impositiva ou autoritária, não há negociação nem diálogo: um manda e o outro obedece. Ela é encontrada quando há a relação vertical entre professora e alunos. Essa foi a comunicação que mais apareceu nos ambientes educativos pesquisados, sendo que se está centrada na professora. Um exemplo significativo aconteceu no ambiente T60. No quadro havia tarefas de matemática. Assim que as pesquisadoras entram, a docente explicou:

*Nesta sala tem cinco alunos que não param um segundo.*

Os alunos apresentavam-se agitados, sendo que alguns estavam em pé. A professora dirige-se para perto deles, os pega pelos braços e os manda sentarem. Fala em voz alta o nome de um aluno

*BBBBBBBBB...*

Ele diz

*Quero apontar o lápis*

A professora vai até ele, pega-o pelo braço e, rispidamente, diz:

*Só aponte o lápis...*

Retornou para frente do quadro e continuou a aula de Matemática, fazendo perguntas fechadas para os alunos. As crianças estavam agitadas e muitas não participavam. O aluno que queria apontar o lápis permaneceu bastante tempo apontando-o. A professora fez perguntas, sem dar tempo para os alunos responderem e logo falou a resposta. Em determinado momento, aproximou-se de um dos alunos do canto da sala (reforço) e perguntou:

*Para que tanto palito? Devolva para seu colega*

Continuamente a professora interrompia a tarefa para controlar a turma, porém, sem domínio. Com tom de voz irritado, dirigiu-se para uma criança mandando-a sentar. Os alunos não a respeitavam. Em tom de voz alto, gritou:

*C., O QUE ESTÁ ACONTECENDO? O QUE VOCÊ PERDEU?*

Essa professora autoritária perdeu o controle da turma e não conseguiu dar continuidade à aula.

#### ▪ **Comunicação Predominantemente Tendenciosa**

A comunicação tendenciosa é aquela baseada em valores pessoais da professora, contradizendo e entrando em choque com o senso comum. Esse tipo de comunicação teve uma presença insignificante nos ambientes educativos.

O estudo da comunicação, e todos os aspectos que a envolvem, aponta sua importância no ambiente educativo. Ao falar, os sujeitos aprendentes estabelecem uma relação que pode ir além dos conteúdos. Esses elementos foram observados nos ambientes da pesquisa. Por mais que a professora ainda esteja presa aos conteúdos, como foi constatada nesta pesquisa, ela utiliza da comunicação ou para aproximar-se dos alunos, ou até mesmo afastar-se.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa e entender qual a relação da comunicação da professora alfabetizadora com os estilos de ensinar e com as condutas dos alunos.

Para tanto, foi necessário deter o olhar para os ambientes educativos, principalmente a sala de aula, que por sua vez é composta por diversos elementos. Nessa investigação, as observações foram realizadas por duas pesquisadoras e registradas em um protocolo de observação (Anexo 2), em um determinado espaço e tempo, com elementos peculiares àquele momento. Sabe-se que em outras oportunidades, em outros tempos, com outras interferências, os registros poderão aparecer de outra forma.

A comunicação, assim como o discurso pedagógico precisa ser entendida no tempo e no contexto em que está ocorrendo a observação. Ao falar do discurso pedagógico, Pontecorvo; Ajello, e Zuchermaglio (2005, p. 59) explicam que

muda, portanto, o nosso posicionamento de pesquisadores, se olharmos para esse tipo de discurso como sendo determinado pela situação e, portanto, como função do contexto no qual foi produzido, das perguntas que são colocadas e das ações sociais realizadas por intermédio da fala. [...] propõe a *análise do discurso* como instrumento para entender de que modo o discurso é determinado pelo contexto no qual se desenvolve.

Nessa perspectiva, compreende-se que para entender os discursos e a comunicação da professora é preciso o entendimento da totalidade, de todos os elementos que os permeiam.

Na observação das salas de aulas, no tocante à comunicação da professora alfabetizadora, foram encontrados os seguintes dados predominantes: 42% de comunicação impositiva, ou seja, aquela que impõe e comanda; 35%, positiva, aquela que gera abertura entre os comunicantes; 19% apresentaram comunicação irônica, quando usam palavras com sentidos contrários do que querem dizer; 14%, ameaçadora, usam o “se” condicionante; 10%, dialógica, quando há a reciprocidade; 8%, desqualificadora, aquela que menospreza; 6%, estereotipada, ou melhor, uma comunicação artificial; e 3%, tendenciosa, a partir de valores pessoais. O gráfico 1 demonstra esses resultados:

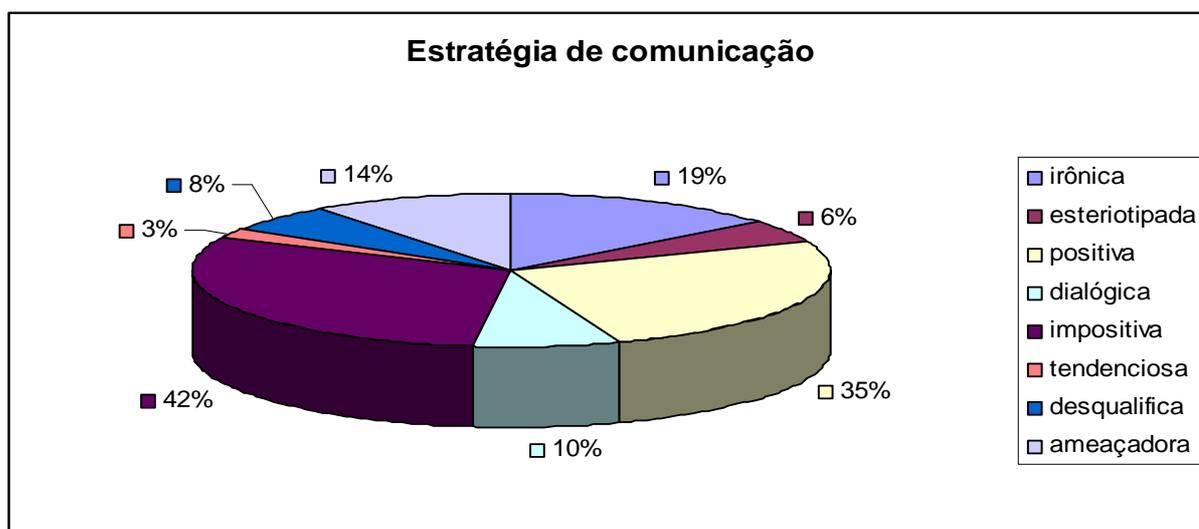


Gráfico 1 – Comunicação da professora alfabetizadora  
Fonte: Dados da Pesquisa

Em primeiro lugar é preciso salientar que a comunicação da professora não aparece caracterizada somente de uma maneira. Na maioria dos ambientes educativos observados nesta pesquisa, foram constatados diferentes tipos de comunicação pela mesma professora, como foi o caso do ambiente B4, em que a comunicação da docente era irônica e impositiva. Neste ambiente, a docente chamava várias vezes a atenção dos alunos em voz alta, com tom austero.

*Agora chega... Silêncio!*

E ao mesmo tempo utiliza da ironia para falar com as crianças.

*Tem que pintar, amiga!*

Em outras salas de aula, também apareceu mais de um tipo de comunicação. Como foi o caso do ambiente K24. Ao mesmo tempo em que a professora tem uma comunicação positiva e indagativa, também, por meio da fala, ela utiliza uma comunicação impositiva, em que impõe o que é para fazer. Na atividade de Matemática, ela narra o que as crianças precisam fazer.

*Conseguindo, M.?*

*Quem já foi no verde vai no caminho azul. Onde é para colocar o três?  
Aqui, T. Olhe a cor e a quantidade e depois ligue.*

No ambiente V70, as crianças confeccionam a capa de um livro para a festa da escola. A professora dirige a atividade e utiliza da comunicação ameaçadora, desqualificadora e impositiva. Há a tentativa de fazer com que o aluno participe da aula, pois utiliza indagações, porém, na mesma hora que pergunta, a docente responde, sem dar tempo para crianças.

*Se você estiver mentindo, você vai ver, vou falar com a sua avó.  
Na festa eles vão perguntar o que significa a uva e vocês respondem porque é do vinho. [...]  
Quem fez a biblioteca, a sala de informática foi a comunidade, os pais de vocês. Como? Vendendo livros.  
Que sorte que vocês estão comportados, porque a professora vai mostrar para os outros. Que sorte que você não está atacado, P.*

A diretora apareceu na porta com uma avó e a professora fala:

*Ainda bem que eu não contei o que você faz aqui, mas se você piorar já sei qual será a cara da diretora.*

Esses foram alguns dos diversos exemplos das diferentes formas de comunicação das professoras.

Ao fazer a leitura do gráfico 1, compreende-se que na prática pedagógica a comunicação da professora alfabetizadora é principalmente impositiva, sendo que ela apresenta um discurso autoritário. Esse tipo de comunicação aproxima-se da educação bancária, citada por Freire (2007). O professor, por meio do discurso, comanda, deposita as informações e os alunos, por sua vez obedecem, recebem e arquivam essas informações.

O percentual da comunicação irônica e desqualificadora também é significativo. Observou-se que esses dois tipos de comunicação raramente apareceram isoladamente, mas prevaleceram quando o discurso da professora era impositivo.

Por outro lado, o percentual da comunicação positiva revela dados importantes. A professora procura uma forma positiva de se comunicar, principalmente por meio de indagações; porém, as perguntas ainda são fechadas, dirigidas, sem dar a oportunidade de os alunos fazerem proposições, sem aproveitar os conhecimentos prévios das crianças.

As falas das professoras revelam seus estilos de ensinar predominantes. Nos 77 (setenta e sete) ambientes educativos, houve predomínio do estilo tradicional centralizador em 60% dos ambientes, centrado na figura da professora; já o estilo tradicional dialogado apareceu em segundo lugar, com 25% das ocorrências. Nesse estilo, o centro é a professora, mas começa a haver uma abertura. Os estilos interacionista, tecnicista e *laissez-faire* foram pouco observados. O gráfico a seguir mostra esses resultados.

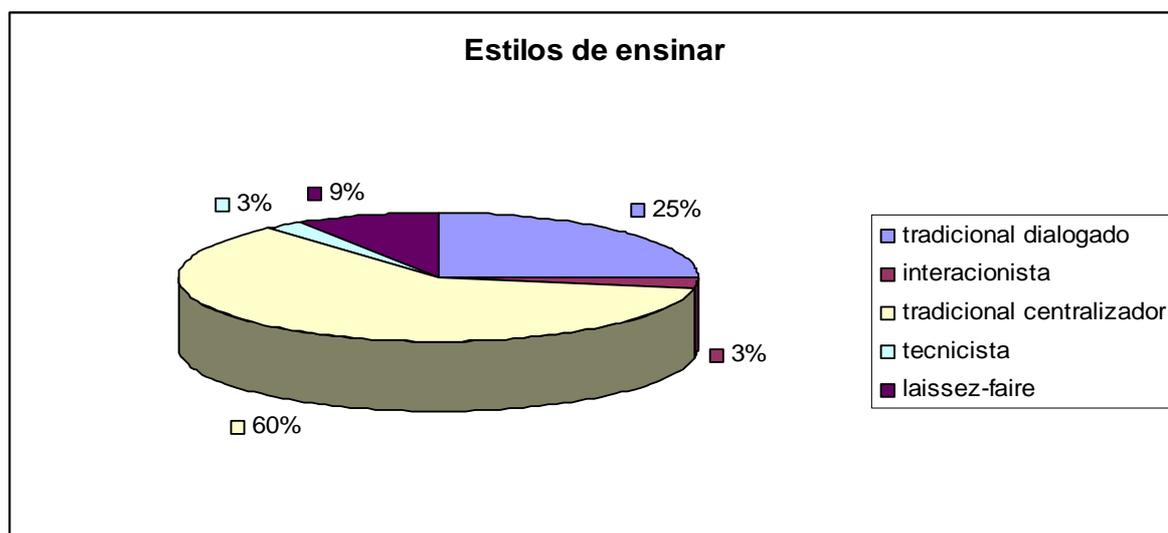


Gráfico 2 – Estilos de ensinar da professora alfabetizadora  
Fonte: Dados da Pesquisa

Ao considerar os dados obtidos na pesquisa, percebe-se que as professoras alfabetizadoras parecem estar vinculadas a abordagens de ensino usadas no tempo em que elas estavam na escola, ou seja, mais tradicionais, centradas no conteúdo e no professor como o centro do processo ensino/aprendizagem.

Nas falas das professoras, o estilo tradicional não apresenta, necessariamente, atitudes autoritárias e de desrespeito. Mas foi observado que, em muitas situações, essa maneira de proceder acaba não levando em consideração as diferenças de tempo e ritmo dos alunos, assim como, impede que ele participe, comentando o que entendeu ou não. Alguns exemplos dessas falas

*Ainda não terminaram? Um minuto a mais para terminar.*

*Não mandei pegar lápis nenhum. Vocês não sabem o que eu vou fazer.*

*Meninos e meninas, cada um em sua carteira, sentadinhos, bonitinhos, prestem atenção aqui.*

*Eu não quero que você diga o nome da letra, eu quero que você leia.*

*Eu vou ler o texto e vocês acompanham. Onde eu falar xadrez vocês marcam.*

Por outro lado, parece existir um movimento indicando mudança no *fazer* da sala de aula b quando se percebe esta mesma professora abrindo espaço para ouvir o aluno. Mas isso ainda não indica a descentralização do processo ensino/aprendizagem da figura da professora.

Uma vez que o processo ensino/aprendizagem se apresenta centrado na docente, a resposta dos alunos foi principalmente de conduta dependente, com 50%. Dos alunos, 26% manifestaram conduta opositora; 17% manifestaram conduta passiva e 7% conduta operativa. Nenhum dos ambientes observados apresentou alunos com destaque na conduta propositiva, como mostra o gráfico 3

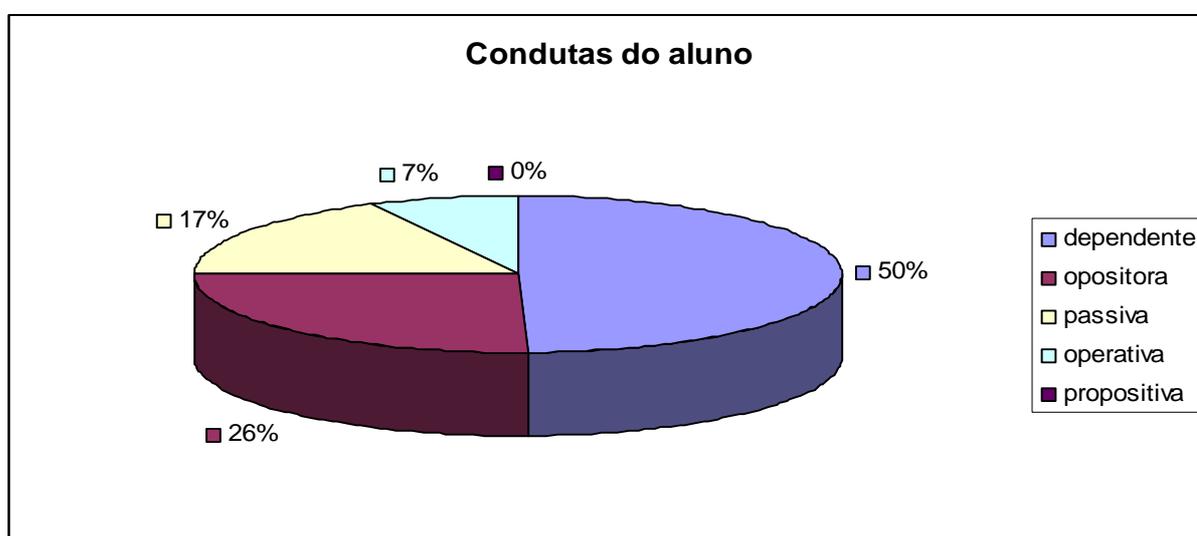


Gráfico 3 – Condutas do aluno  
Fonte: dados da pesquisa

Com a metade dos alunos apresentando conduta preferencialmente dependente, esse resultado parece indicar que as crianças em período de alfabetização estão presas a uma educação centralizada no saber do professor e, como consequência, apresentam uma conduta com pouca autonomia ou autoria de

pensamento. Esse dado se confirma quando se verifica que 60% dos professores possuem um estilo de ensinar tradicional, centralizador.

Outro dado a ser destacado, refere-se ao percentual de 26% em que os alunos manifestaram condutaspositoras, isto é, colocavam-se verbalmente ou corporalmente contra a tarefa, ou eram resistentes às estratégias utilizadas pela professora. Um fato que demonstra tal atitude é o relato da professora do ambiente M34 para uma das pesquisadoras

*V. não para quieto, faz a tarefa rápido, pulando.*

A professora diz se tratar de caso de hiperatividade, pois ele atrapalha bastante. Já o encaminhou, mas ele não foi selecionado.

Essa inquietação da criança em sala de aula pode indicar duas possibilidades: a primeira é que ao alternar a área de manifestação de sua conduta (corpo, mente e mundo exterior), o significado pode ser o mesmo, isto é, que algo não vai bem na sala de aula; a segunda possibilidade é que o aluno desta fase, pela sua conduta, pode estar indicando que algo está mudando, que ele não é passivo frente às situações de sala de aula, demonstrando oposição ao que acontece e é sugerido. Sendo assim, observar esta alternância na conduta da criança é de suma importância para o professor que se propõe a dar um novo significado ao ensino.

Essas condutas aparecem na área do mundo externo, por meio da inquietação dos alunos no próprio espaço físico e nas atitudes perante os comandos da professora, comprovando, assim, que nada acontece numa área da conduta sem que esteja coexistindo nas outras áreas. O aluno demonstra em suas atitudes o reflexo do estilo de ensinar da professora.

Para Bleger (1984, p. 80), “toda a conduta é sempre um vínculo com os outros, uma relação interpessoal”, ou seja, toda conduta refere-se sempre a outro, ela não acontece isoladamente, uma vez que as pessoas estão inseridas num contexto, em um ambiente.

As respostas das crianças estão estreitamente ligadas às atitudes e falas da professora. Sabe-se que os elementos que aparecem no ambiente educativo precisam ser entendidos e analisados no contexto em que apareceram.

Para conseguir o entendimento global dos dados, elaborei uma tabela (Apêndice 1). No centro, aparecem os resultados em relação à comunicação das educadoras, por ser este o eixo principal dessa investigação; de um lado aparecem os estilos de ensinar e do outro, as condutas dos alunos. A cor laranja<sup>28</sup> foi utilizada para representar as comunicações impositiva, desqualificadora, irônica e ameaçadora; o estilo tradicional centrado na professora e as condutas passiva, dependente e opositora. A cor rosa para os estilos tradicional dialogado. A cor roxa para os itens que promovem o diálogo, ou seja, comunicação positiva e/ou dialógica, estilo de ensinar interacionista e conduta operativa. Os estilos de ensinar *laissez-faire* e tecnicista foram pouco observados, portanto não serão detalhadamente comentados.

A análise da comunicação do ambiente educativo traz dados significativos no processo ensino/aprendizagem. Eles podem denunciar o *fazer da sala de aula*, de uma forma implícita, ou seja, sem que os comunicantes tenham consciência.

Pozo (2002) declara que

Todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem, na maioria das vezes implícita, adquirida de modo incidental, quando o que agora é professor se viu imerso, como aluno, numa determinada cultura de aprendizagem (p. 57).

Entende-se que a maioria das docentes pesquisadas comanda, controla os alunos com rigidez, para conquistar a atenção das crianças e essas respondem ora com passividade e obediência, sem se colocarem ou sem fazerem alguma indagação, ora de forma opositora. Durante as atividades, a resolução do que é pedido, muitas vezes é realizada mecanicamente, sem elaboração. Ressalta-se que em alguns ambientes, a característica de dependência ou passividade é da turma e não de alguns alunos. Também foi observado que esse tipo de conduta e de estilo de ensinar tradicional centralizador é frequente nos ambientes de uma mesma escola, sendo características peculiares daquela instituição.

Percebeu-se que, ao analisar os dados coletados, em 40, dos 77 ambientes, a comunicação da professora apresentou-se predominantemente impositiva, ameaçadora, desqualificadora e/ou irônica, sendo que nesses ambientes os estilos de ensinar predominantes estavam centrados na docente e, como conseqüência, a

---

<sup>28</sup> O uso das cores foi escolhido aleatoriamente.

conduta das crianças era principalmente de dependência e/ou passividade, ou opositora.

Nota-se que a comunicação da professora pode influenciar nas relações assim como na sua ação educativa. A partir do momento em que o diálogo não acontece na prática pedagógica, as crianças, em fase de alfabetização, não interagem com a professora e demonstram passividade, dependência ou, até mesmo, opõem-se ao que é sugerido.

Postic (2007, p.104), ao falar do educador que é autoritário explica que

o docente detém autoridade e utiliza, muitas vezes, artifícios pedagógicos ou relacionais para mascarar. Pelo próprio facto de ter sido designado pela administração escolar e imposto ao grupo não pode escapar à posição que lhe foi dada. Os alunos, que também lá estão por obrigação escolar, esperam que ele assuma os papéis inerentes ao seu estatuto.

Entende-se que a instituição educacional designa uma professora para tal turma. Sendo profissional da educação, é ela a autoridade daquele espaço educativo. Os alunos, por sua vez, aguardam as estratégias da educadora, e assim, determinam suas condutas.

A partir do momento em que o ensino se apresenta centrado na professora, em que ela comanda, determina e impõe as ações, sem dar abertura para o diálogo, as crianças geralmente respondem de duas formas predominantes: obedecem ou se opõem.

Um exemplo de oposição já destacado anteriormente, aconteceu no ambiente G16, em que a professora inicia a aula procurando controlar a turma. Os alunos terminam o lanche e se encontram descontraídos. Um aluno corre pela sala e a docente fala:

*Não atropela seu colega.  
XX termine logo!  
Psiu, fique quieto e come.*

A professora utiliza um discurso impositivo para chamar a atenção das crianças, e essas continuam conversando em tom de voz alto, sem prestar a atenção ao que é falado. Essa atitude dos educandos pode ser considerada como

opositora, pois não atendem ao que é dito e também não se manifestam. Simplesmente continuam o que faziam sem notar a professora.

Ao acabar o lanche, os alunos voltam para fazer a atividade. Eles iriam escrever um texto com o título “Quem sou eu”. A professora propõe para continuarem com a seguinte fala:

*Eu vou escrever sobre mim e vocês copiam, depois de todos copiarem e lerem VOCÊS VÃO FAZER O TEXTO DE VOCÊS. PAREM DE SE MEXER E CONVERSAR*

Nesse recorte da comunicação, existe uma ação que se repetiu em diversos ambientes observados. A professora e as crianças estavam em alguma atividade e, no meio, bate o sinal para o recreio. No mesmo instante é interrompido tudo o que estavam fazendo para lancharem. Existem situações em que alguns alunos solicitam para a professora para terminarem a tarefa, mas em nenhum momento a professora deixa o aluno terminar a lição antes de lanchar. Há quebra naquilo que se propunham a fazer. Parece que, ao planejar as aulas, as professoras alfabetizadoras, algumas vezes, sentem a dificuldade de lidar com o fator tempo. No caso desse ambiente não aconteceu diferente.

Ao lancharem, as crianças conversavam, fato que não agradava à professora e diversas vezes chamava a atenção da turma. Assim que terminaram de comer, a professora retoma a atividade anterior. A docente começa a falar, mas como os alunos estavam agitados, ela passa a gritar. Para tanto, a professora utiliza tom de voz alto para chamar a atenção, enquanto os alunos mostram-se indiferentes e continuam a conversa. Neste momento, dominar a turma torna-se um desafio, sendo que há um desgaste por parte da docente.

Nesse exemplo, observa-se que não se estabelece a relação professora/alunos, pois não há a comunicação. O emissor (a docente) fala e não existe decodificação da mensagem, pois as crianças não param para escutá-la, continuando o que estavam fazendo, muito dispersos, sem se importarem com o que foi solicitado.

Outro dado a ser discutido é que, na fala da professora, há um conteúdo que demonstra estilo tradicional centralizador, no momento em que a docente faz o comentário de quem ela é e as crianças vão copiar e ler. A professora não dá a

oportunidade para que as crianças elaborem o seu texto. Trata-se de uma atividade mecânica e parece que não chama a atenção dos alunos. Na continuidade, a docente fala procurando se acalmar.

*Bem, como eu disse, eu vou escrever sobre mim e vocês, se pararem de falar, né G. que sempre conversa!  
L., eu não consigo fazer o texto e você não pára.*

O tempo vai passando e parece não haver sintonia entre a professora e os alunos. Ela tenta falar e eles continuam a conversar entre si. Já perdendo a paciência, mais uma vez ela prossegue

*Sou T...  
Cale-se e preste a atenção! Você vai prestar atenção ou não vai?  
SOU T., SOU CALMA e vou perder a paciência se vocês continuarem conversando.*

Nessa fala, a docente faz mais uma tentativa para captar a atenção dos alunos, mas nada consegue. No seu discurso acontece algo que é o oposto do que está acontecendo, pois ela está nervosa e diz que é calma, diz que vai perder a paciência (o que já ocorreu). E os alunos continuam se opondo a ela, quando não modificam a atitude.

Na continuidade, a professora tenta usar um discurso com indagação para ver se consegue a atenção das crianças, mas não dá espaço para a resposta e fala incessantemente impedindo o outro de se posicionar:

*E., o que é calma? É o que eu preciso para dar aula para vocês.  
P., VÁ SENTAR DIREITO E FICAR QUIETO. POR QUE VOCÊS ESTÃO GRITANDO?*

Ela não controla a classe, grita e reclama que os alunos também falam alto. Um ambiente com tantos ruídos não estabelece a comunicação, sendo assim, não é favorável nem à aprendizagem, nem ao ensino. Ressalta-se que o ruído é entendido

por Reyzábal (1993, p. 11) como “qualquer perturbação que dificulte ou impossibilite a comunicação”.

No decorrer da aula, a professora continua, sem desistir. Volta-se para um dos alunos e pergunta:

*Se não entendeu, leia novamente.*

A criança rapidamente afirma:

*Mas eu não sei ler.  
Eu li tudo e não entendi nada.*

A professora diz:

*Leia de novo. Isso mesmo, leia novamente.*

Ao finalizar, a docente mostra que além de não ter o domínio da turma e do conteúdo, ela não observa os momentos de aprendizagem de cada aluno. A proposta da tarefa é fazer cópia e depois ler, mas há alunos que ainda não sabem ler e ela não consegue trabalhar com o que não foi previsto, tornando-se rígida em sua maneira de ensinar.

Tal situação é destacada por Freire (2007), quando escreve que

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento com processos de busca. O educador se põe frente aos educandos com sua antinomia necessária (p. 67).

O exemplo mostra que a educadora perdeu-se em sua prática. Ela se encontra rígida nas suas atitudes, não entende o que acontece com os educandos. Parece que ao atuar na sala de aula, essa educadora não consegue fazer a reflexão do ensino na ação, pois se encontra distante da realidade. Os alunos, por sua vez, demonstram em suas atitudes o reflexo do estilo de ensinar da professora.

A comunicação da professora que não promove o diálogo (impositiva, desqualificadora, irônica e ameaçadora), o estilo predominante tradicional e as condutas opositora, passiva e dependente aparecem em mais 39 dos 77 ambientes pesquisados, o que indica que a comunicação da professora traduz seu estilo predominante de ensino e isso influencia na conduta dos alunos. Essa informação indica que, ao utilizar um discurso autoritário, a professora pode revelar um estilo tradicional centrado nela e a consequência são os três tipos predominantes de condutas dos alunos.

Outro exemplo que revela os mesmos dados aconteceu no ambiente C9, em uma avaliação de Matemática. Havia duas professoras na sala. Elas caminhavam enquanto as crianças realizavam a atividade proposta e faziam diversas intervenções, falando ao mesmo tempo, em tom de voz alto. Havia silêncio na sala por parte dos alunos e a voz das professoras parecia tirar a concentração das crianças. Falavam que os alunos deveriam fazer as atividades sozinhos, que eles não tinham desculpas para demorar. Algumas das crianças se apresentavam imóveis. As intervenções das professoras induziam as respostas das crianças.

*O que esse 11 está fazendo aqui? E esse? Se é 14, por que 11?*

*Você não entendeu... apaga. Cadê o 12 aqui? Arme para mim, vai arme. Cadê o 5?*

A docente falava e o aluno fazia o que ela pedia, sem indagar. Uma das professoras falou para outra criança:

*Então o que estava fazendo, criatura?*

O aluno não responde, abaixa a cabeça e silencia, sem fazer a tarefa. As professoras prosseguem:

*Cadê o sinal de menos, cadê o sinal de mais? A conta que tiver sem sinal vai ser desconsiderada.*

*Façam caprichado que o pai e a mãe vão ver essa prova.*

*O que é isso aqui? 1 ou 4? Que beleza, né? Prestar atenção é bom. É para fazer com o palito, ele não é enfeito.*

Os alunos demonstram passividade perante os questionamentos das professoras. Eles escutam, não respondem e fazem o que elas mandam. Durante toda a avaliação, as educadoras indagam, falam em tom de voz alto, o que parece atrapalhar a concentração dos alunos.

*Quem terminou vira a folha e abaixa a cabeça na carteira.*

Aqueles que acabam a tarefa fazem o que foi ordenado. Durante a avaliação, as professoras interferem em diversos momentos e, conseqüentemente, não dão tempo para que os alunos façam a elaboração para poder responder.

Outro fator a destacar deste ambiente educativo diz respeito ao tom de ironia e imposição no discurso das professoras. No discurso impositivo ou autoritário, as professoras depositam, transferem o conhecimento, sem se preocupar com os educandos. Para esse tipo de professora, em que o processo/aprendizagem está centrado nela, que o domínio da turma é estabelecido pela autoridade, as respostas dos alunos, como foi observado em diversos ambientes educativos, são de passividade, obediência e dependência.

Pozo (2002) chama a atenção para o ensino sem aprendizagem

A existência de um ensino sem aprendizagem vem avalizada pela triste experiência cotidiana de alunos e professores, que sem dúvida compartilharam muitas horas de incompreensão mútua. Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação depois com angústia e finalmente com certa resignação coisas que seus alunos não aprendem. E esses mesmo alunos viveram também com irritação, paciência e apatia a situação inversa de ver como alguém lhes ensinava coisas que eles não estavam com disposição de aprender (p. 57 – 59).

Os fatores que envolvem esse descompasso no ensino/aprendizagem podem ser inúmeros, porém sempre irão refletir na aprendizagem dos alunos e também da professora.

No ambiente D10, a professora entrega os livros para as crianças. Um aluno fala em voz alta

*Professora, XX me mostrou o dedo do meio.*

A professora parece não escutar o apelo do aluno e continua o que está fazendo. Nesse caso, entende-se que não houve comunicação, pois um falou e o outro não deu o retorno. Também se pode considerar que este aluno demonstrou passividade, pois uma vez que a professora não deu atenção à sua fala, ele aceitou e silenciou.

Ela termina de entregar os livros, enquanto as crianças falam em tom de voz alto e parecem agitadas, sem prestar atenção na ação da docente. Nesse momento compreende-se que os alunos não correspondem ao que acontece na sala, pois a professora entrega o material e eles recebem sem perceber. Depois de um tempo, ela vai próximo ao quadro de giz, na frente dos alunos e canta

*Atenção, vai começar, já começou...*

Estala os dedos, bate palmas duas vezes, abaixa o braço e pergunta:

*Quantas mãos vocês têm?*

Um aluno respondeu:

*Cinco*

A professora fez uma cara de dúvida e algumas crianças corrigiram

*Duas*

No recorte desse exemplo é importante notar que a professora tem uma estratégia para chamar a atenção dos alunos. Quando vê que eles param de conversar, aproveita e faz uma indagação. O aluno não corresponde de forma pertinente à pergunta e a professora responde com movimentos faciais que parece representar dúvida. Essa comunicação só seria significativa se o aluno em questão conseguisse entender o que a professora quis dizer com aquela feição. Parece que

ele não conseguiu, mas os outros alunos estavam atentos e corrigiram. A professora não faz nenhuma interferência na resposta das crianças o que supõe que eles acertaram, mas fica difícil entender se o aluno que respondeu cinco realmente compreendeu.

A professora continua com perguntas a respeito de quantidades das partes do corpo humano e os alunos participaram. Nesse momento, houve um momento de aproximação entre educadora e educandos, em que o discurso da professora foi dialógico.

As crianças ora acertam, ora erram e a professora dá a resposta certa, sem levá-los à reflexão do erro. Essa atitude demonstra que seu estilo está centrado nela, pois não leva em conta o que os alunos não sabem, simplesmente fala o correto, de forma automática.

Ao fazerem os planejamentos, Pozo (2002) indica que alguns professores, ao atuar na sala de aula, dão maior importância “como querem que seus alunos aprendam (p. 58)”. Para que uma aprendizagem se torne significativa é preciso que as professoras conheçam as dificuldades das crianças para que auxiliem a superá-las e não fiquem presas, somente, a uma maneira de ensinar. No caso deste ambiente, a professora não oportunizou aos alunos momentos de superarem os obstáculos da aprendizagem, pois não deu espaço à reflexão e construção.

Em seguida, os alunos começam a se agitar e, para conseguir o silêncio, a professora ficou parada de braços cruzados. Como não houve comunicação, pois as crianças continuaram conversando e mexendo nos materiais, ela disse:

*Não mandei ninguém pegar lápis nenhum. Vocês nem sabe o que eu vou fazer agora. É preciso prestar a atenção, sentar corretamente na cadeira para poder usar o material.*

Essa fala mostra autoritarismo por parte da docente. Ela se utiliza da primeira pessoa do singular para impor o que vai fazer. Em seguida, a professora relembra conteúdos das aulas anteriores, o que é significativo para a aprendizagem das crianças, mas logo fala de costas para a turma, olhando para o quadro de giz. Alguns alunos não conseguem entender, porém mesmo assim não pedem para ela repetir. Essa atitude mostra passividade por parte deles. Mais um exemplo em que a comunicação entre educadora e educandos parece ser difícil. Neste ambiente há

certa receptividade, contudo ainda existe distanciamento entre a professora e as crianças. A docente busca o controle e os alunos não se manifestam contrariamente, simplesmente obedecem.

Muitos ambientes educativos desta pesquisa demonstram que na comunicação impositiva, a professora utiliza um discurso autoritário. Pey (1988, p. 116) salienta que esse tipo de professor “sobrevive cobrindo seu espaço com rígida disciplina”. E por consequência, os alunos ou obedecem, ou buscam um movimento contrário ao que se propõe.

As respostas dos alunos são tratadas por Pey (1988, p. 151) quando diz que “a passividade e a dependência acostumam de tal forma que o reprimido reage negativamente à autonomia e à liberdade”.

Outro dado significativo exposto nos gráficos anteriores, é o que diz respeito à comunicação positiva. Em onze dos ambientes em que se encontrou um estilo predominante tradicional centrado na professora, a comunicação predominante foi positiva e conduta dependente, e somente em um dos ambientes a conduta foi operativa. Entende-se, dessa forma, que a professora procura uma maneira positiva de se comunicar, principalmente por meio de indagações; porém, as perguntas são fechadas, dirigidas, sem dar a oportunidade de os alunos fazerem proposições, sem aproveitar os conhecimentos prévios das crianças.

No ambiente V 67, as crianças faziam leitura e a professora, na sua mesa, chamava as crianças para ver o que fizeram.

*Vocês vão lendo e eu chamo. Leitura silenciosa só os olhinhos que mexem.*

Alguns alunos fazem o que foi pedido, outros conversam entre si. A professora dá continuidade

*Eu não vou pegar a letrinha do livro todo, vou pegar uma ou duas páginas.  
Crianças eu não estou ouvindo. O que mexe na leitura? O olhinho para cá e para lá.  
Ah que legal o teu livrinho, é tudo rimando!*

A professora lê a rima e também outro verso. Chama as crianças para lerem

*Agora o J. J. começa.  
O J. foi o primeiro que leu o título. Ninguém até agora tinha lido.*

Ela aproveita o que o aluno faz para chamar a atenção dos outros, ou seja, ele leu o título antes de iniciar a leitura e a professora salientou. É dada continuidade à atividade e a docente vai em direção a uma aluna que lê com uma lupa.

*Oh M., está difícil aqui.*

A educadora regula a lupa e pede para que a criança leia na parte amarela, pois acredita ser melhor. Exclama:

*L., muito alto não. Não estou ouvindo da história. Vamos lá!  
Muito bem! Pode guardar.  
Pssiu*

Algumas crianças que já leram conversam entre si, outras mexem no material e há aqueles que estão lendo. Dois alunos arrumam o calendário. A professora se fixa na leitura da aluna M. e dá continuidade à leitura sem interferir nos movimentos da sala. De repente ela diz:

*Mais alto.... Psiuuu.. Eu não estou ouvindo a B.*

Ela se abaixa para escutar o que o aluno lê.

*Muito bem!! Psiu.*

As crianças abaixam o tom de voz, mas logo retornam a conversar em tom alto. A professora continua tomar a leitura

*Vai L., nossa já está aí?*

O aluno responde:

*Sim*

E ela elogia:

*Beleza*

Esse aluno já lê com certa fluência. A professora pede silêncio e os alunos obedecem.

O exemplo desse ambiente é caracterizado pela comunicação predominantemente positiva da professora, em que ainda está presa ao conteúdo ou à atividade propriamente dita. Os alunos desse ambiente educativo conversam entre si, mas estão presos ao comando da professora. Postic (2007, p. 149) diz que “na comunicação educativa, o docente conserva a posição central e detém a iniciativa da regulação das permutas”. As docentes utilizam a comunicação para terem o domínio da turma e conseguirem direcionar a aula.

Outra ocorrência com uma comunicação predominantemente positiva e um estilo com predominância tradicional centralizador aconteceu no ambiente S47. A professora estava explicando a escrita de letras e números

*Dedinho no ar, sobe e desce. Tem gente que está fazendo espelhado.  
B. faça com a mão que você escreve.*

A docente interroga e os alunos respondem o que foi perguntado.

*Quem é este?*

*O dois*

A professora escreve a letra E no quadro e alguns alunos falam em voz alta:

*É o três ao contrário.*

E sem interferir no que os alunos responderam, a educadora ressalta:

*Olhem para o alfabeto, o que parece?*

As crianças respondem

*O E.*

Elas respondem e fazem somente o que é ordenado. Esse recorte da comunicação apresenta uma atividade descontextualizada, talvez confusa, pois a professora mistura as vogais com os números e, em uma fala, ela diz que eles estão escrevendo espelhado, sem explicar o que isto significa e, por parte dos alunos, não há indagação do que é escrever espelhado.

Na continuidade, eles fazem uma atividade em folha mimeografada com cópia de números. Cada criança está na sua carteira e tanto a professora quanto a estagiária passeiam pela sala para ajudar individualmente aqueles que precisam. A professora usa tom de voz baixo e as crianças atendem. Para turma ela diz:

*Vamos ver quem é esse nono senhor?*

*O cinco*

Pelo discurso, sugere-se que se trata de uma atividade confusa, pois o nono número dito por ela é o cinco e não o nove, sendo que vai contra a ordem numérica. Os alunos não questionam, só fazem o que a professora comanda e não tiram dúvidas.

A docente dirige-se para a estagiária:

*Vamos deixar que eles façam agora sem ajuda.*

Essa fala mostra que há uma preocupação da professora para com a turma, pois ela quer que as crianças tentem fazer a tarefa. Esse movimento sugere o início de uma descentralização, mas ainda é isolado para afirmar que essa professora abre espaço para o fazer independente.

Em seguida, ela retoma sem dar oportunidade para as crianças elaborarem e responderem:

*Já dá para recortar e colar no caderno. Pouca cola, só um pouquinho. Por que temos que aprender a fazer números e letras corretas? Se não fica, mais tarde, com a letra horrorosa e a gente não escreve para a gente, escreve para os outros também.  
Quem acabou levanta a mão. Eu já vou explicar a segunda tarefa.*

Espera as crianças acabarem e dá a explicação, novamente sem esperar a resposta da turma.

*Essa folha com quatro partes é revisão. O que é revisão? Vocês sabem? O que é visão? Ver. É estou vendo de novo. Estou precisando que olhem para mim. Cruzem os braços.*

Durante o discurso, a professora não altera o tom de voz. Nessa fala mostra que ela procura indagar para ver se as crianças entendem, mas novamente ela pergunta e responde rapidamente, sem dar o tempo para que os alunos respondam, ou seja, sem silenciar para aguardar a resposta.

Laplane (2000, p.78) salienta que

a elaboração do silêncio [...]permite levantar suspeitas em relação aos sentidos que parecem fixos e cristalizados, em relação as vozes que falam. Podemos prestar a atenção ao fato de que, quando alguém fala, alguém cala, alguma coisa é silenciada.

No exemplo do ambiente S47, a professora silenciou para escutar os alunos, porém eles permaneceram em silêncio para entender a ordem e poder executar o que foi pedido. Observou-se nesse ambiente que o clima da sala era tranquilo, que havia um vínculo entre os alunos e a professora. Seu discurso, na maioria do tempo, apresentou-se positivo, porém sempre comandando e os alunos obedecendo de forma dependente. Bleger (1984, p.42), ao se referir à conduta explica que “os seres humanos respondem ao significado que dão às situações” e os ambientes educativos observados mostram que as condutas das crianças são consequentes aos comandos da professora, a sua forma de conduzir a aula, e até mesmo ao seu estilo de ensinar.

Ao entender os dados desta pesquisa, percebeu-se que quando existe um estilo predominante tradicional centralizado e uma comunicação positiva, começa haver maior abertura por parte dos alunos na interação da sala de aula, e, assim, pode iniciar uma relação dialógica.

Dos setenta e sete ambientes observados, onze mostraram que o estilo da professora ensinar é predominantemente tradicional dialogado, aparecendo em todos eles uma comunicação da professora forma positiva e/ou dialógica, sendo que a maioria das crianças se apresenta com conduta ou dependente, ou operativa. Esse dado pode ser retificado com a fala de Pey (1988) ao afirmar que os alunos podem se acostumar na passividade e dependência, sendo difícil buscar a autonomia. Porém, quando há um auxílio externo, ou seja, quando a professora ajuda a sair desse comodismo, as crianças podem se tornar mais independentes e operativas.

Esses dados remetem à compreensão de que, quando o discurso pedagógico acontece de forma dialógica, o estilo de ensinar da professora se altera, e começa haver uma mudança na conduta dos alunos. Alguns ainda permanecem presos na figura da professora, mas também há aqueles que já possuem uma conduta operativa, buscando sua autonomia.

Pontecorvo (2005, p. 82) assinala que “o discurso da escola é um dos meios mais importantes com o qual o professor se propõe a alcançar seus objetivos educacionais”. A comunicação positiva e dialógica contribui para que o professor consiga alcançar seus objetivos. Existe uma porcentagem significativa quanto à comunicação positiva, porém a dialógica, aquela que aproxima as pessoas, ainda é pouco presente, observada em 10% das professoras.

No ambiente S49, a professora trabalhava com o conceito de multiplicação. A professora explicava no quadro, fazendo indagações ao grupo, dando chance para que as crianças se colocassem. Para auxiliar o trabalho, usou material concreto com o objetivo de ajudar os alunos na compreensão do que ensinava. Essa professora apresenta-se alegre, dinâmica e estabelece uma relação horizontal com os educandos. Estes, por sua vez, participam da aula, escutam e se colocam frente às questões, demonstrando conduta operativa.

Esse exemplo confirma alguns aspectos importantes. Um deles é quanto às características da professora. Rios (2001, p.124) afirma que é preciso construir a *felicidadania*<sup>29</sup> na ação pedagógica, “criar espaço, no cotidiano da ação pedagógica, para a afetividade e alegria”. A autora cita a idéia de festa na relação pedagógica, e enfatiza que nela há alegria, sentimento de partilha e afeto. Para que esse termo “festa” não seja confundido com bagunça, Rios (2001, p. 131) alerta sobre o rigor.

Como rigor pressupõe seriedade, é preciso que a escola seja séria. Ao equívoco na compreensão de rigor, junta-se agora o equívoco no tratamento com seriedade: confunde-se seriedade com “cara fechada”, ausência de riso. E deixa-se o riso fora da escola.

A autora faz a distinção entre rigidez e rigor. O rigor, como descrito anteriormente, é seriedade. Compreende-se, então, o conhecimento científico e crítico. Ao falar de rigidez, Rios (2001) destaca que é algo que imobiliza, sem encontrar-se com a sensibilidade. Pode-se afirmar que, no exemplo do ambiente S49, a professora possui rigor na sua prática pedagógica. Faz um trabalho sério, comprometido com os alunos, ao mesmo tempo em que cria um clima descontraído, seguro, propício para a aprendizagem. Para Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 45), “aprendizagem é influenciada de maneira fundamental pelo contexto em que acontece”. Sendo assim, num ambiente de comprometimento por parte da educadora, a aprendizagem dos alunos torna-se significativa.

Outro aspecto a ressaltar deste ambiente, diz respeito à conduta dos educandos. Uma vez que o clima é seguro e alegre, os alunos têm a oportunidade de se colocarem, de participarem, propiciando a conduta operativa. Com o tempo, se a relação horizontal se mantiver, se a professora continuar respeitando as intervenções dos alunos, esse ambiente educativo propiciará aos alunos, a conduta

---

<sup>29</sup> Para a autora esse termo é a união de felicidade e cidadania, de uma forma intercomplementar (RIOS, 2001, p.124).

propositiva, aquela que os alunos fazem proposições, têm autonomia e participam ativamente do processo ensino/aprendizagem.

Dos 77 ambientes pesquisados, apenas 3 apareceram com a comunicação dialógica, o estilo predominantemente interacionista e a conduta operativa. Esse número ainda é pequeno, mas o que há de significativo é a presença destes ambientes. Existe um movimento de mudança na comunicação dessas professoras, o que se traduz no seu estilo de ensinar e na conduta dos alunos. Uma vez que o diálogo se faz presente, há a aproximação das pessoas, fortificando um vínculo e a descentralização do ensino.

O exemplo mais significativo foi apresentado anteriormente, mas será retomado com algumas considerações e comentários.

No ambiente X73, a professora distribuiu livros e as crianças se acomodaram. Utilizou um texto da turma da Mônica para a atividade de Língua Portuguesa. Iniciou, dialogando com as crianças:

*Eu vou explicar. O que é para fazer, C.?*

A aluna responde:

*É para escrever o nome da Magali.*

A aula prossegue:

*Como se escreve o nome da Magali?*

As crianças falam as letras e a professora escreve no quadro de giz MAGALI na vertical, assim como está no livro. Para o diálogo acontecer na prática pedagógica além dos alunos, a educadora precisa silenciar para escutar aos alunos, como fez a professora.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os

portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1998, p.127-128).

A professora soube escutar as crianças na hora da construção da palavra Magali e, assim, escreveu no quadro de giz, diferentemente dos outros ambientes exemplificados anteriormente, em que a própria professora escrevia, sem aproveitar os conhecimentos dos educandos.

Na continuidade a docente diz:

*Vocês vão recortar uma palavrinha que comece com cada letrinha, está certo?*

A turma responde em coro:

*Está...*

A professora se dirige a um aluno:

*Entendeu, J?*

O aluno respondeu que sim e ela continuou

*O que é então?*

A criança repetiu toda a tarefa. A professora agradece e continua. Ao falar sobre alguma coisa, a criança consegue explicitar, ou seja, mostra o entendimento.

A participação dos alunos, assim como as discussões na sala de aula auxilia “desenvolver nos alunos uma linguagem adequada à discussão de idéias científicas, para tornar explícito o que pensam, tanto para o professor, como para o resto da turma (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 234)”. Portanto, para que os alunos se conscientizem do seu aprendizado precisam participar, discutir, produzir enfim, tornarem-se ativos no processo ensino/aprendizagem.

Na continuidade, a professora distribui uma cola com o nome da cada criança e os ajudantes distribuem a revista para recortar. A atividade é iniciada, cada aluno concentrado no que é para fazer, conversando baixo com o colega. A docente fala a respeito da limpeza:

*Gente, olhem os papéis no chão.*

Os alunos continuam trabalhando e juntam os papéis. A educadora se remete a uma criança explicando o que ela não entendeu:

*Aqui o G está no meio, tem que ser no início da palavra.*

As crianças continuam e a professora interfere quando solicitada ou quando necessário:

*Já terminou? Deixe eu ver...*

A docente ajuda os alunos individualmente. Alguns solicitam ajuda para achar as palavras na revista e ela o faz prontamente. Uma criança achou duas palavras com a mesma letra e ela disse para entregar para alguém que não tivesse achado. Observou-se neste ambiente, que quando um aluno conversava durante a explicação, a professora não gritava, nem chamava sua atenção. Ela pedia para que ele explicasse para a turma o que entendeu, fazendo com que a criança voltasse a atenção àquilo que estava acontecendo.

No exemplo citado, compreende-se que a professora planejou sua atividade, aproveitou para fazer com que as crianças participassem da aula, auxiliou sempre que preciso e não usou de discurso autoritário para conseguir a atenção. Por outro lado, os alunos prestavam atenção no solicitado, perguntavam quando não sabiam, tinham abertura para conversar uns com os outros enquanto procuravam as palavras.

Ao falar do discurso dialógico, Postic (2007, p.176) explica que o centro da relação acontece na criança e que o professor “mostra o caminho; depois deixa o aluno saltar à sua frente, partir, descobrir; intervém para que o aluno evite o passo em falso e a queda, guia-o por que conhece o termo da etapa, mas deixa-lhe a escolha do itinerário”.

Para que os educandos possam ir além do proposto, é preciso que sejam autônomos, que participem sem medo de errar ou não dar certo. Essas características ainda não foram encontradas na maioria dos ambientes alfabetizadores desta pesquisa. Nota-se que as crianças, em alguns casos, já começam um movimento mais autônomo com relação à figura da professora, mas ainda existe uma caminhada longa em direção à transformação de comunicações mais eficientes e eficazes entre alunos e professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este trabalho, expliquei que a pesquisa teve origem em questões relacionadas à minha história. Em todo o momento, tanto no estudo dos referenciais, nas discussões dos grupos de estudo e pesquisa quanto na análise dos dados, tive a oportunidade de pensar e repensar a minha prática pedagógica, ter um olhar aprofundado sobre meu papel enquanto docente. O cuidado com a minha comunicação no ambiente educativo e com as minhas atitudes, fez com que eu entendesse melhor as condutas dos meus alunos.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a comunicação das professoras alfabetizadoras, ou seja, até que ponto essa comunicação interfere no seu estilo de ensinar e nas condutas dos alunos. Para tanto, foi realizado um estudo acerca de temas pertinentes à investigação, contextualizando os dados observados nos diversos ambientes educativos. Procurei compreender as atitudes das professoras, reveladas na maneira como elas se comunicam com os alunos e que estão fundadas em concepções teóricas.

Os dados analisados revelam situações dos ambientes educativos, situações estas que poderão aparecer com diferentes características em outros momentos. Isso quer dizer que tanto a comunicação, os estilos de ensinar da professora e as condutas reveladas pelas crianças precisam ser entendidos num determinado contexto e situação, pois em outras ocasiões, com diferentes interferências elas poderão aparecer de outra forma.

A professora alfabetizadora apresentou uma comunicação predominantemente impositiva. Esse dado corrobora com seu estilo de ensinar tradicional e com a conduta principalmente dependente do aluno, que foram também encontrados na análise. Observou-se que nos ambientes alfabetizadores a figura da professora é central, o que define os papéis de cada sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem. Postic (2007) afirma que “o papel preferencial do docente corresponde o papel complementar do aluno (p, 147)”, sendo que se existe uma professora impositiva, o aluno obedece, torna-se passivo, sem tomar iniciativas. Esses aspectos foram observados, pois quando a professora apresentava com fala autoritária e controladora, suas atitudes eram de imposição e, na maioria das vezes os alunos obedeciam sem questionar, não possuíam autonomia e não contestavam.

Nas falas das professoras, quando o estilo de ensinar que predomina é o tradicional, isso não necessariamente significa atitudes de desrespeito. Mas foi observado que, em muitas situações, essa maneira de proceder não leva em consideração as condutas dos alunos, isto é, a professora acaba por não entender as diferenças de tempo e ritmo de cada um deles, e as crianças por sua vez, não participavam e nem questionavam quando não entendiam o que foi solicitado ou explicado.

Um outro dado interessante é o momento em que a professora quando utiliza o discurso e atitudes autoritárias, alguns alunos apresentam conduta opositora. Esses educandos se colocavam verbalmente ou corporalmente contra a solicitação da docente ou eram resistentes às estratégias utilizadas por ela. Cabe à professora estar atenta a essas condutas para entender o que os educandos estão comunicando.

Um dado a ser ressaltado diz respeito aos 35 % da comunicação predominantemente positiva da professora. As docentes são autoritárias, encontram-se no centro do processo ensino/aprendizagem, mas muitas vezes sua fala é positiva, ou seja, não trazem tons de ironia, de ameaça, nem desqualificam os alunos. Observou-se, por meio da comunicação da professora, que existem momentos de indagações, que há tentativa de estabelecer uma aproximação com os alunos, mas as falas estão ligadas somente ao conteúdo, com perguntas fechadas, não possibilitando a participação efetiva por parte das crianças durante as aulas.

Por outro lado, parece existir um movimento indicando mudança no *fazer* da sala de aula, quando se percebe esta mesma professora abrindo espaço para ouvir o aluno. A comunicação positiva possibilita a aproximação, mas isso ainda não indica a descentralização do processo ensino/aprendizagem da figura da professora. Para que isso aconteça, para que os alunos sejam sujeitos ativos do ensino, que haja a relação EU-TU, a comunicação da professora sendo dialógica, possibilita o estabelecimento do vínculo entre o par educativo e a aprendizagem.

Nessa pesquisa observei que as professoras não têm consciência da sua comunicação na hora de ensinar, assim como dos seus estilos de ensinar. Suas falas indicam que elas usam estratégias de memorização, cópia, atividades automáticas, o que mostra que estão presas às tendências predominantemente conservadoras.

A presença da concepção conservadora no estilo de ensinar da professora sugere uma contradição vivida na sociedade, na família e na escola em geral. Um exemplo característico desta tendência aparece em 25% de salas de aulas onde o estilo de ensinar predominante é o tradicional dialogado; isto é, ao mesmo tempo em que se tem o controle, abre-se espaço para dialogar, mas não o suficiente para descentralizar a professora da ação pedagógica.

Nessa pesquisa observei que as professoras não têm consciência da sua comunicação na hora de ensinar, assim como dos seus estilos de ensinar. Suas falas indicam que elas usam estratégias de memorização, cópia, atividades automáticas, o que mostra que estão presas às tendências predominantemente conservadoras.

A presença da concepção conservadora no estilo de ensinar da professora sugere uma contradição vivida na sociedade, na família e na escola em geral. Um exemplo característico desta tendência aparece quando, 25% das salas de aulas, o estilo de ensinar predominante é o tradicional dialogado; isto é, ao mesmo tempo em que se tem o controle, abre-se espaço para dialogar, mas não o suficiente para descentralizar a professora da ação pedagógica.

A professora alfabetizadora apresentou dificuldade em flexibilizar seu estilo de ensinar. Isso não parece ser uma escolha consciente, mas sim a falta de oportunidade de refletir acerca da sua prática educativa e buscar respostas destas reflexões com seus pares educativos.

Um alerta se faz à comunicação dialógica. Ela acontece, mas ainda em poucas proporções no momento da alfabetização. As falas das docentes revelam que os papéis dos sujeitos da sala de aula estão cristalizados, sendo que a professora manda e o aluno obedece. A partir do momento em que a relação dialógica estiver presente nos ambientes educativos, haverá a quebra desses papéis consolidados, abrindo espaço para um aluno atuante, ativo no processo ensino/aprendizagem, com condutas operativas e propositoras.

Com os resultados dessa investigação nota-se que é fundamental o cuidado com as professoras alfabetizadoras. Ao falar do cuidado Boff (2004, p. 190) diz que “tudo o que viver precisa ser alimentado. Assim o cuidado, a essência da vida humana, precisa também ser continuamente alimentado”. Para tanto, é preciso proporcionar às educadoras momentos de estudo e reflexão acerca da sua prática, para que possam se conscientizar das suas atitudes na busca da transformação. A

educação continuada é necessária e imprescindível, mas o formato dessa educação precisa ser específico à cada instituição de ensino, obedecendo às dificuldades e características peculiares daquele ambiente educativo.

Hoje vejo que o tema *comunicação* é relevante e precisa ser mais investigado, pois mostra questões que estão implícitas *no fazer da sala de aula*. Esta pesquisa revelou dados que me inquietaram. Sei que não posso parar por aqui. Pretendo, em futuras investigações trabalhar com as educadoras, proporcionando momentos de reflexão junto à prática pedagógica. O diálogo, a abertura para a discussão auxilia na tomada de consciência, oportunizando assim, a transformação.

Entendo que a educação é fator determinante para as mudanças da sociedade. Ela precisa ser vista com maior importância e responsabilidade por parte dos governantes e dos cidadãos.

Nesse sentido, as diversas mudanças da sociedade na forma de pensar e agir nas diversas dimensões, levam-nos à compreensão de que a educação institucional precisa estar conectada com a visão transformadora, tendo como objetivo principal uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos, da instituição e de toda a comunidade na qual está inserida .

A escola da sociedade aprendente precisa levar seus alunos a darem sentido às informações, proporcionando-lhes estratégias que permitam o diálogo com as incertezas, a interpretação crítica das informações para chegar ao conhecimento. Um dos objetivos das instituições de ensino poder ser o de transformar os sujeitos aprendentes em sujeitos construtores, criativos, desenvoltos, resilientes, reflexivos, enfim, pessoas ativas na sociedade.

A ação pedagógica pode encantar e reencantar a educação. Concordo com Assmann (2004, p. 34) quando diz que “o reencantamento da educação requer união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica”. Para tanto, a função das educadoras torna-se primordial para proporcionar um clima de esperança no contexto da escola.

Acredita-se que o ambiente educativo, lugar onde há inter-relação de *homo discens*, deve ser tratado e olhado com muito cuidado, para que as histórias que ali são edificadas possam denunciar uma prática pedagógica reflexiva, com cidadãos preparados para transformar a sociedade, que construam uma ética planetária, empenhada na integridade do universo, da solidariedade com a terra, com a vida e com o outro.

## REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autonomo.** 5. ed. Madrid: Narcea, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar.** IN FAZENDA, I (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- AUSUBEL, D. P. **Psicología Educativa:** um ponto de vista cognoscitivo. México: Trillas, s.d.
- ASSMANN, H. **Reencantar a Educação:** rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, L. M. S.; CARLBERG, S.; FARAH, S. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 33-42, jan.-abr. 2007.
- BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia:** um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 4. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BLEGER, J. **Psicologia da Conduta.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BENNETT, N. **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos.** Madrid: Morata, 1979
- BOFF, Leonardo. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/2001-2002/globecozoi.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão da terra. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANSFORD, J. D. BROWN, A; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.
- BUBER, M. **Eu e Tu.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974.
- CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CLAXTON, G. **O Desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (org.). **Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula:** aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2001. (1 CD-Rom)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GEIJO, P. M. **Aprender y enseñar: los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula**. Bilbao: Mensajero, S.A.U, 2007.

HARF, P. S. R. **Expressão Corporal na Pré-Escola**. São Paulo: Summus, 1980.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Unijuí, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MERCER, N. **As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula**. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (org.). **Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 10. ed. São Paulo, 2005.

NÓVOA, A.; HAMELINE, D.; SACRISTÁN, J. G; WOODS, P.; CAVACO, M. H. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PEY, M. O. **A Escola e o Discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PLACCO, V. M. N. S. ; SOUZA, V. L. T.; ANDRE, M. E. D. A. et al. **Aprendizagem do Adulto Professor**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

POLITY, E. **Ensinando a ensinar**. São Paulo: Lemos, 1997.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTILHO, E. M. L. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**. In: MALUF, M. I. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

POSTIC, M. **A Relação Pedagógica**. 2. ed. Lisboa: Padrões Culturais, 2007.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Graó, 2006.

REYZÁBAL, M. V. **A Comunicação Oral e sua Didática**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1993.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIVIÈRE, P. E. **Teoria do Vínculo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 2003.

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1983.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TACCA, M. C. V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. (org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Os Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**ANEXOS**

**Anexo 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, da 1ª série turma \_\_\_\_, da  
Escola Municipal \_\_\_\_\_, autorizo-(o/a) a  
participar de um estudo denominado: “**Aprendizagem e Conhecimento na  
Formação Docente**”, cujo objetivo é entender o processo de aprendizagem de  
quem aprende e de quem ensina.

Para tanto, os pesquisadores, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observarão o aluno em atividade de linguagem, ou seja, durante a escrita, a oralidade e a leitura.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente também da possibilidade da recusa da participação neste estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O responsável pela pesquisa é a professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com quem poderei manter contato pelo telefone 3271-1655.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em sua participação nesta pesquisa, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

---

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## Anexo 2

### PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Observadoras: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Nº total de alunos: \_\_\_\_\_

Professora \_\_\_\_\_ Horário da observação: \_\_\_\_\_

Recursos disponíveis no ambiente:

( ) computador ( ) TV ( ) vídeo ( ) livro didático ( ) letras móveis ( ) revistas ( ) jogos ( ) livros infantis

( ) calendário ( ) gráfico de responsabilidade ( ) outros: \_\_\_\_\_

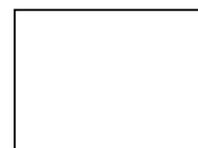
Qualidade dos materiais escritos: ( ) cópias ( ) originais

Organização espacial das carteiras: ( ) filas ( ) círculo ( ) semi-círculo ( ) equipes

OBSERVAÇÃO	ESTRATÉGIA DO PROFESSOR	CONDUTA DOS ALUNOS	ESTILO DE ENSINAR

## Anexo 3

**GAE – CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO  
ESTRATÉGIAS DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA /  
ESTILO DE ENSINAR / CONDUTA DOS ALUNOS**

**ESTRATÉGIA DE****FUNCIONAMENTO DA AULA**

- 01 ( ) Professora fala para a turma  
02 ( ) Professora fala com alunos em sua mesa  
03 ( ) Professora vai de mesa em mesa falar com os alunos

pronta, incentiva a submissão, tentativa de organização)

- 17 ( ) Não diretiva (abandono, permissividade, cada um faz como quer)

- 18 ( ) Operativa (faz pensar, provoca o conflito, provoca o “desequilíbrio ótimo” - Piaget)

**ESTRATÉGIA DE****ESTRUTURAÇÃO FÍSICA DA SALA**

- 04 ( ) Professora muda a posição da sala, mas não a concepção de ensino / aprendizagem  
05 ( ) Professora mantém a estrutura tradicional da sala, mas demonstra uma nova concepção sobre ensinar e aprender  
06 ( ) O formato da sala e a atitude da professora revelam o predomínio da abordagem tradicional  
07 ( ) Sem estratégia de estruturação da sala  
08 ( ) Professora muda posição da sala e a concepção ensino/aprendizagem

**ESTRATÉGIA DE PLANEJAMENTO**

- 19 ( ) Planejamento flexível  
20 ( ) Planejamento inflexível  
21 ( ) Planejamento contínuo  
22 ( ) Planejamento descontínuo  
23 ( ) Planejamento automatizado  
24 ( ) Planejamento criativo  
25 ( ) Ausência de planejamento

**ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL**

- 26 ( ) Comunicação irônica  
27 ( ) Comunicação estereotipada  
28 ( ) Comunicação positiva  
29 ( ) Comunicação dialógica  
30 ( ) Comunicação impositiva  
31 ( ) Comunicação tendenciosa  
32 ( ) Comunicação desqualificada  
33 ( ) Comunicação ameaçadora

**ESTRATÉGIA UTILIZADA NA RELAÇÃO EPISTÊMICA**

- 09 ( ) Privilegia o professor  
10 ( ) Privilegia o aluno  
11 ( ) Privilegia o conteúdo  
12 ( ) Interação entre os três vetores  
13 ( ) Professora / Conteúdo  
14 ( ) Professora / Aluno  
15 ( ) Aluno / Conteúdo

**ESTILOS DE ENSINAR**

- 34 ( ) Estilo tradicional dialogado  
35 ( ) Estilo Interacionista  
36 ( ) Estilo tradicional centralizador  
37 ( ) Estilo tecnicista  
38 ( ) Estilo *laissez-faire*

**ESTRATÉGIA DE ABORDAGEM DA APRENDIZAGEM**

- 16 ( ) Diretiva (promove a dependência, dá a informação

**CONDUTAS DO ALUNO**

- 39 ( ) Conduta dependente  
40 ( ) Conduta opositora  
41 ( ) Conduta passiva  
42 ( ) Conduta operativa  
43 ( ) Conduta propositiva

## Anexo 4

### GLOSSÁRIO

#### Estratégia de planejamento

**Planejamento Flexível:** tolerância para a estranheza, para as novas estratégias dos alunos.

**Planejamento inflexível:** intolerância as novidades trazidos pelos alunos, intransigência.

**Planejamento contínuo:** Tem uma frequência, seqüência ordenada, ininterrupta.

**Planejamento descontínuo:** é a atividade pela atividade, desarticulado.

**Planejamento automatizado:** Sem reflexão, mecanizado, automatizado, “siga o manual do professor”, siga o modelo, “arme e efetue”.

**Planejamento criativo:** Inovador e original

**Ausência de planejamento:**

#### Estratégias de comunicação verbal e não verbal

**Comunicação irônica:** Faz uso de adjetivos pejorativos, usa palavras com sentidos contrários do que quer dizer. Ironia no tom e na expressão da fala, e ou expressão corporal. (faz uso de palavras bonitas para ironizar)

**Comunicação estereotipada:** Comunicação artificial, ensaiada.

**Comunicação positiva**

**Comunicação dialógica:** que promove reciprocidade

**Comunicação desqualificada:** usa palavras diretas para desqualificar, menospreza, usa vocabulário rude e grosseiro.

**Comunicação ameaçadora:** é um “se” condicionante, se você não fizer isso.....

**Comunicação Impositiva:** Sem discussão, sem diálogo, “Eu mando você obedece”.

**Comunicação tendenciosa:** a partir dos valores pessoais. Ex: distribuição dos sucrilhos, com leite e sem leite.

#### Estilos de Ensinar

**Estilo Tradicional dialogado:** Centrado no professor que promove o diálogo (aula expositiva dialogada).

**Estilo Interacionista:** Promove a Interação Professor/ Conhecimento/ aluno.

**Estilo Tradicional Centralizado:** Centrado no professor,

**Estilo Tecnicista:** Centrado na Técnica, fazer pelo fazer.

**Estilo Laissez-faire:** Sem fio condutor.

#### Condutas do aluno

**Conduta Dependente** é o aluno que precisa do comando externo.

**Conduta Opositora** é o aluno que se opõe verbalmente ou corporalmente; é resistente.

**Conduta Passiva** é o aluno que não age nem interage.

**Conduta Operativa** é o aluno que tem iniciativa, autônomo.

**Conduta Propositiva** é o aluno que vai além do que é proposto, criativo.

**APÊNDICE**

## Apêndice A

ESCOLA	ENSINO	COMUNICAÇÃO	CONDUTA
A1	Tradicional centralizado	Irônica	Passiva
2	Tradicional dialogado	Positiva e dialógica	Operativa
B3	Tradicional centralizado	Impositiva/ameaçadora	Passiva
4	Tradicional centralizado	Irônica / impositiva	Opositora
5	Tradicional centralizado	Irônica	Dependente
6	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
7	Tradicional centralizado	Irônica	Dependente
C8	Tradicional centralizado	Irônica	Opositora
9	Tradicional centralizado	Irônica e ameaçadora	Passiva
D10	Tradicional centralizado	Impositiva/estereotipada	Passiva
11	Tradicional centralizado	Impositiva	Passiva
E12	Tradicional centralizado	Impositiva	Opositora
F13	Tradicional centralizado	Impositiva/estereotipada	Opositora
14	Tradicional centralizado	Desqualifica e ameaçadora	Dependente
15	Tradicional centralizado	Irônica e impositiva	Opositora
G16	Tradicional centralizado	Irônica e impositiva	Opositora
17	Tradicional centralizado	Estereotipada	Opositora
18	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
H19	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente
20	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente
21	Tradicional centralizado	Positiva	Opositora
I22	Tradicional centralizado	Positiva	Opositora
23	Tradicional centralizado	Positiva/ indagativa	Dependente
J24	Tradicional centralizado	Ameaçadora	Dependente

25	Tradicional centralizado	Positiva	Dependente
K26	Tradicional centralizado	Irônica/positiva	Dependente
27	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente
28	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente
29	Tradicional centralizado	Positiva	Dependente
L30	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente
31	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
32	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
33	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
M34	Laissez-faire	Impositiva	Dependente /opositora
35	Laissez-faire	Impositiva	Dependente/opositora
36	Tradicional centralizado	Impositiva	Opositora
37	Laissez-faire	Impositiva	Operativa
38	Tradicional Dialogado	Positiva	Operativa
O39	Tradicional Dialogado	Positiva	Operativa
40	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
41	Tradicional centralizado	Impositiva /irônica/ameaçadora	Dependente/opositora
42	Tradicional centralizado	Irônica / desqualifica / ameaçadora	Opositora
P43	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
Q44	Tradicional Dialogado	Impositiva/indagativa	Operativa
R45	Interacionista	Positiva	Operativa
46	Tradicional centralizado	Irônica	Opositora
47	Tradicional centralizado	Positiva	Dependente
48	Laissez-faire	*	Operativa
49	Tradicional Dialogado	Positiva	Operativa
50	Tradicional centralizado	Desqualifica – foco no erro	opositora
51	Laissez-faire	Impositiva	Dependente
T52	Tradicional centralizado	*	Dependente
53	Tradicional centralizado	Impositiva	Dependente
54	Tradicional centralizado	Positiva	Operativa
55	Tecnista	Positiva	Dependente
56	Tradicional dialogado	Positiva	Dependente

57	Tecnicista	Positiva	Dependente
58	Laissez-faire	Ameaçadora	Dependente
59	Tradicional centralizado	Irônica/desqualifica	passiva
60	Laissez-faire	Impositiva/ameaçadora	Opositora
U61	Tradicional centralizado	Positiva	Passiva
62	Tradicional centralizado	Impositiva/ameaçadora	Opositora
63	Tradicional Dialógico	Dialógica	Dependente
64	Tradicional centralizado	Impositiva/tendenciosa	Passiva
65	Tradicional centralizado	Impositiva	Opositora
V66	Tradicional Centralizador	Positiva	Dependente
67	Tradicional Centralizador	Positiva	Dependente
68	Tradicional Dialógico	Dialógica	Dependente
69	Tradicional Centralizador	Positiva	Dependente
70	Tradicional Centralizador	Impositiva / tendenciosa / desqualifica / ameaçadora	Passiva
71	Tradicional Centralizador	Irônica	Passiva
72		Dialógica	
X73	Interacionista	Dialógica	Dependente
74	Tradicional centralizador	Impositiva/desqualif	Dependente
75	interacionista	Dialógica	Operativa
76	Tradicional centralizador	impositiva	Dependente
Y77	Tradicional centralizador	impositiva	dependente

\* Os registros não informam a comunicação da professora.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)