

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA DE MELO PAES LEME MENEZES

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:
ENTRE RECLAMAÇÕES E APOIO PEDAGÓGICO**

CUIABÁ-MT

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ELISÂNGELA DE MELO PAES LEME MENEZES

**ENSINO DE LEITURA E ESCRITA:
ENTRE RECLAMAÇÕES E APOIO PEDAGÓGICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Cultura Escolares e Linguagens.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a. Lázara Nanci de Barros Amâncio

CUIABÁ-MT

2010

M534e

Menezes, Elisângela de Melo Paes Leme.

Ensino de leitura e escrita: entre reclamações e apoio pedagógico./
Elisângela de Melo Paes Leme Menezes – Cuiabá (MT): A Autora,
2010.

243 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de
Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lazara Nanci de Barros Amâncio.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Leitura. 2. Psicologia Escolar. 3. Sociedade
Contemporânea. 4. Infância. I. Título.

CDU: 372.41:159



Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

ELISÂNGELA DE MELO PAES LEME MENEZES

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Examinador Externo (UNESP)

Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Vilela

Suplente (UFMT)

Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 22 de março de 2010.

Ao Marcelo, meu marido,
pelo carinho, compreensão e principalmente por participar
comigo de todos os momentos de construção desse
conhecimento, sempre com palavras de incentivo e
encorajamento durante a minha trajetória do mestrado.

À Larissa, minha filha,
por ser a minha fonte inspiradora em cada etapa da minha
vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, Jorge e Lucia,
por cada ensinamento e demonstração de carinho que recebi
desde meu nascimento, sendo meu alicerce.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, Eliane, Helenita,
Robson, Rubens, Bruno, Fábio, Gustavo e Carina, por
sonharem comigo e acreditarem na realização desse sonho.

Aos meus sogros, Jorge e Janete, que estiveram presentes,
incentivando e contribuindo para a minha motivação, assim
como os meus cunhados e sobrinhos Márcio, Marcos,
Mirtes, Patrícia, Felipe e Letícia.

Agradecimentos

A Deus, por ser a minha fonte de fé e o motivo de gratidão nos momentos de conquistas.

À minha orientadora, Lázara Nanci, pela amizade, carinho e paciência no meu processo de apropriação do conhecimento adquirido nessa trajetória, sendo um sólido apoio, que despertou em mim, o desejo de buscar novos horizontes para alcançar outras etapas da vida acadêmica.

Aos membros da Banca Examinadora, professores Dagoberto, Cancionila e Ana Lúcia, por terem contribuído de forma significativa nas sugestões, troca de experiências, nas reflexões e nas oportunidades de diálogos que se iniciam.

À Sr^a Cleoni Trevisan, Superintendente Regional da Cnec- MT, por autorizar a pesquisa e confiar que essa pesquisa poderá fornecer informações que possibilitarão o crescimento educacional da Instituição.

À Maria Luiza, Coordenadora Pedagógica Regional da Cnec-MT, pelo apoio e amizade durante o tempo de serviço e pesquisa.

À Djanira Piato, diretora da Escola 13 de Junho, pela atenção, amizade e as longas conversas e trocas de experiências sobre os assuntos educacionais. Uma amiga que guardarei para sempre na minha memória.

À equipe pedagógica da escola pesquisada, por terem participado comigo dessa conquista, de vários modos, como sujeitos da pesquisa, como amigos de trabalho, permitindo o crescimento de todos os envolvidos.

À Gabriela Tomé, a minha orientadora em psicologia, pelo seu trabalho ético que contribuiu para a minha vida emocional e profissional, sendo o meu apoio nos momentos de ansiedade e angústia.

À minha professora do ensino fundamental, Sueli Maria, que perdi o contato¹, porém, as recordações das minhas primeiras experiências de escolarização estão presentes em minha vida e contribuíram como fonte de inspiração para esta pesquisa.

Aos amigos da secretaria de Pós-Graduação da UFMT, Mariana, Luiza e Jeison, pela atenção dispensada em cada atividade burocrática para a concretização desse trabalho.

Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos de construção de conhecimento, trocas de experiência e amizade, assim como os momentos de lazer que vivenciamos nos momentos livres.

Aos meus amigos Jonatas e Marília, por serem parceiros de pesquisa, pelos desafios, ansiedades e aventuras compartilhadas no decorrer da nossa formação.

Aos professores e coordenadores da UFMT, pelo conhecimento compartilhado nesse percurso e pela amizade conquistada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido por meio da Fonte de Financiamento à Pesquisa.

¹ Um dia depois da minha defesa, recebi um telefonema da “*minha tia Sueli Maria*” e com muita satisfação entregarei uma cópia dessa dissertação. Os bons professores são valorizados, respeitados e lembrados.

Resumo

Nesta dissertação apresentam-se resultados de pesquisa de mestrado em educação vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Linguagem (Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE)., O objetivo da investigação foi analisar as dificuldades apontadas por professoras no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, em uma escola do município de Rondonópolis-MT que oferece Apoio Pedagógico às crianças indicadas. A investigação, de abordagem qualitativa, foi realizada com crianças das séries iniciais do ensino fundamental - consideradas de difícil aprendizagem e comportamento - indicadas por professoras para apoio pedagógico. Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas, questionários com professoras e crianças, observação da prática docente e registro do atendimento semanal de onze crianças indicadas para apoio pedagógico, durante um semestre letivo. Adotando como referencial teórico os pressupostos da abordagem sócioconstrutivista, enfocou-se a importância do papel do adulto como mediador no ensino. Foi possível observar que nos encontros de apoio pedagógico, as crianças apontadas como tendo dificuldade na aprendizagem da escrita e da leitura e com dificuldade no comportamento em sala de aula, participaram ativamente das propostas de produção de textos espontâneos, cumprindo igualmente todas as atividades apresentadas nesses encontros com a pesquisadora. A análise dos dados evidenciou uma oscilação nas concepções pedagógicas das professoras, revelando contradições relacionadas à proposta do material didático adotado pela escola, a prática docente desenvolvida em sala de aula e as expectativas dos alunos. As reclamações que acompanharam as crianças, levando-as aos encontros de Apoio Pedagógico, parecem estar vinculadas, muito mais a uma incompreensão por parte da escola e professoras sobre os interesses e a cultura de uma infância contemporânea, com suas peculiaridades, do que à dificuldade em aprender ou desinteresse por parte dos alunos. A discrepância entre a expectativa da escola e a realidade das crianças parece acentuar-se nesse quadro em que se convencionou chamar modernidade.

Palavras-chave: ensino de leitura e escrita, apoio pedagógico, infância na escola contemporânea

Abstract

This dissertation presents results of research master's degree in education vin-lated to the Line of Language Education and Research (Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE), The purpose of this investigation was the difficult appointed as teachers in the teaching and learning of reading and writing in a school in the city of Rondonopolis-MT offering Educational support for children indicated. The research uses a qualitative approach was conducted with children from lower grades of elementary school - considered difficult learning and behavior - as indicated by teachers to support teaching. The methodological procedures included interviews, questionnaires with teachers and children, observation of teaching practice and record weekly attendance of eleven children referred to educational support for a semester. Adopting a theoretical as the assumptions made the constructivist approach, focused on the importance of adult role as a mediator in teaching. It was possible to keep in mind that the meetings provide educational support, children identified as having difficulty in writing, reading and behavior in class, actively participated in the proposal for the production of spontaneous text, equally fulfilling all activities presented at these meetings with the researcher. Data analysis revealed an oscillation in the educational ideas of teachers, revealing contradictions related to the proposal of the teaching materials adopted by the school, teaching practice developed in the classroom and the students' expectations. The complaints accompanied by children, taking them to meetings Helpdesk, appear to be linked much more to a misunderstanding on the part of the school and teachers about the interests and culture of contemporary childhood, with its peculiarities, than to difficulty in learning or disinterest on the part of students. The discrepancy between expectation and reality of school children appears to increase in that picture in what is called modernity.

Keywords: teaching of reading and writing, educational support, children in school contemporanea

O pensamento voa e as palavras andam a pé. Esse é todo o drama do escritor.

Julien Green

Sumário

.	Introdução.	13
2.	Metodologia da Pesquisa.	22
2.1.	Local da pesquisa.	23
2.2.	O problema da pesquisa.	24
2.3.	Os objetivos da pesquisa.	25
2.4.	A justificativa do objeto de pesquisa.	26
2.5.	A abordagem metodológica da pesquisa.	27
2.6.	Sujeitos da pesquisa.	29
2.7.	Os instrumentos metodológicos da pesquisa.	31
2.7.1.	Entrevistas e questionários individuais com as professoras.	33
2.7.2.	Atividades em grupo com as professoras.	33
2.7.3.	Observação da prática docente.	34
2.7.4.	Registro de atendimento semanal das crianças.	35
2.7.5.	A produção escrita das crianças.	36
2.8.	Análise dos dados: o momento das descobertas.	36
3.	A modernidade, a escola e a criança contemporânea.	38
3.1.	A modernidade e a criança contemporânea.	41
3.2.	O desafio da escola.	48
3.3.	Leitura e escrita.	54
3.4.	O professor como mediador na produção da escrita	63
4.	Solicitações e queixas para apoio pedagógico.	67
4.1.	Análise da quantidade de alunos encaminhados.	68
4.2.	As queixas das professoras: que crianças são estas?	72
5.	Interações em sala de aula.	79
6.	Sala de aula: Invasão e descobertas.	85
6.1.	Observações das aulas do 1º ano.	85
6.2.	Observações das aulas do 2º ano.	96
6.3.	Observações das aulas do 3º ano.	103
6.4.	Observações das aulas do 4º ano.	108
6.5.	Observações das aulas do 5º ano.	116
7.	Ensinar e aprender: Concepções das professoras	119
7.1.	Questionário 1.	121
7.2.	Questionário 2.	150
7.3.	Entrevistas e atividades em grupo com as professoras.	154
7.3.1.	Entrevistas individuais.	154

7.3.2.	Atividades em grupo.	155
8.	Encontros de apoio pedagógico.	162
9.	Produção escrita das crianças.	169
10.	Conclusão.	216
	Referência Bibliográfica.	226
	Anexos:	
	Anexo 1- Autorização da escola para a realização da pesquisa	235
	Anexo 2 - Questionário aplicado às professoras 1	236
	Anexo 3 - Questionário aplicado às professoras 2	238
	Anexo 4 - Protocolo de Observação de Aula - amostra	239
	Anexo 5 – Sobre a autora da dissertação.	243

1. Introdução

Escrever sobre um assunto que me trouxe muita inquietação desde minhas experiências de escolarização primária até os dias atuais foi gratificante e complexa. Meu primeiro ano de escolarização não foi uma experiência agradável. Eu tive a oportunidade de conhecer uma professora distante dos alunos, que não se entregava afetivamente e efetivamente na mediação do aprendizado. Essa pesquisa permitiu recordar os momentos difíceis, mas também a lembrança de outra professora que até hoje me lembro com saudade dos pequenos gestos, do seu olhar, do seu cabelo sobre o rosto e principalmente da voz tranquila ao explicar o conteúdo pedagógico.

O meu interesse em educação levou-me a iniciar o curso de Pedagogia, porém abandonei essa graduação, na época, achei que estava diante de um distanciamento do que eu acreditava que deveria ser educação. Então, optei pelo curso de psicologia, na área de Psicologia Escolar. Hoje, mais amadurecida, percebo o quanto é possível dialogar com a Pedagogia.

A pesquisa em pauta foi realizada na escola que trabalhei desde março de 2007² até dezembro de 2008, exercendo a função de psicóloga escolar e educacional. O trabalho de coleta de dados não foi uma tarefa fácil, pois ao mesmo tempo em que exercia a função de psicóloga, precisava ter um olhar diferenciado como pesquisadora em Educação. Os dois papéis eram distintos, porém articulavam-se constantemente.

² O tempo de trabalho de março de 2007 a novembro de 2008 (final da pesquisa) corresponde a 20 meses na função de Psicóloga Escolar na Escola Cenecista 13 de Junho.

A função de psicóloga me permitiu um papel acolhedor, um suporte para os alunos, pais e professores³. A escuta favoreceu o entendimento em diversas facetas da situação do cotidiano escolar.

O interesse pela pesquisa surgiu ao observar na minha prática como psicóloga escolar e educacional as relações entre crianças e adultos. Chamou-me a atenção a interação entre as crianças, principalmente, com seus pais e professores por não demonstrarem facilidade para entender e valorizar a criança. Outro fator que me impulsionou foi o fato de adaptar o meu trabalho inicial para as turmas até o quinto ano do ensino fundamental. A minha proposta inicial nessa escola era realizar um trabalho com todos os alunos, oferecendo apoio ao professor, ao aluno e a família. Isso, obviamente, no transcorrer do ano letivo.

A representação do psicólogo escolar para as professoras parecia ser entendida como um profissional que daria conta de todas as questões surgidas no interior da sala de aula; qualquer “dificuldade” apresentada era considerada um problema emocional dos alunos.

Como profissional da área, entendo que não temos como fragmentar o ser humano. As questões emocionais estão presentes em todas as situações, porém elas não agem sozinhas. Por exemplo: na “dificuldade” de aprendizagem, o cenário é composto por várias facetas. A cultura escolar⁴, a didática utilizada pelo professor, a afetividade entre professor e aluno, a personalidade de ambos, os aspectos internos do processo de subjetivação⁵, a história de vida de cada um, a experiência profissional do professor, o material didático, os conhecimentos prévios dos alunos, entre outras.

Na fase inicial do ensino fundamental percebi que as “dificuldades⁶” estavam sendo atribuídas numa porcentagem relevante às questões emocionais dos alunos e aos aspectos pedagógicos como a metodologia, didática, conhecimento atualizado do professor não estavam sendo considerados numa proporção significativa.

Para esclarecer a função de psicóloga nessa escola, dedicarei algumas informações. A proposta do psicólogo escolar é atuar em parceria com a equipe técnico-administrativa. Nessa perspectiva, o psicólogo não atuará como um clínico em função de soluções para o “fracasso

³ Quando a palavra professor estiver no masculino faço referência a profissão do professor nos dois gêneros. Quando utilizar no feminino faz referência às professoras pesquisadas.

⁴ Usada aqui de acordo com Dominique Julia (2001, p. 10) cultura escolar refere-se a “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

⁵ O processo de subjetivação na concepção de Bakhtin (2006) compreende o sujeito dialógico como ponto de partida para o esclarecimento do fenômeno psíquico, segundo o autor, é influenciado no discurso que estabelece nas relações sociais. O discurso está na produção da cultura e da vida social.

⁶ A palavra dificuldade (s) será apresentada entre aspas nessa pesquisa. O objetivo desta ênfase na palavra é proporcionar ao leitor uma reflexão do que seja realmente uma dificuldade, seja ela de interação ou de aprendizagem. O espaço acadêmico parece utilizar essa palavra no sentido de uma quase impossibilidade de alcançar um objetivo e não como um obstáculo, a ser superado, no processo de construção do conhecimento.

escolar” atendendo a crianças consideradas “problemáticas”. Vectore e Maimoni (2007) ao referir a atuação do psicólogo escolar na educação infantil pontuam que a intervenção só pode ser efetivada, “a partir do momento em que a demanda institucional é percebida como um processo de construção conjunta entre todos os envolvidos”. São três os níveis de atuação: a formação de educadores/professores, gestores e funcionários; trabalho junto às famílias das crianças; trabalho com crianças. Em relação à formação de educadores/professores, gestores e funcionários:

Buscando conhecer suas necessidades, sensibilizá-los sobre a importância do papel educativo de cada um na teia de interações institucionais, e assim contribuir, por meio de reflexão contínua, do oferecimento de subsídios teóricos e de um acolhedor espaço de escuta, para a busca de soluções referentes aos impasses cotidianos, inerentes à função desempenhada por cada profissional – vale ressaltar que o processo de formação só é realmente efetivo quando consegue abarcar em sua totalidade a dimensão humana dos envolvidos, ou seja, a simples transmissão de conteúdos teóricos oriundos da ciência psicológica não é suficiente para desencadear mudanças. (VECTORE; MAIMONI, 2007, p. 142)

Os autores fazem referência à diferença existente em conhecer a teoria da psicologia e a intervenção psicológica: “a simples transmissão de conteúdos teóricos oriundos da ciência psicológica não é suficiente para desencadear mudanças”. Os professores conhecem a teoria, porém apenas conhecer, do ponto de vista do psicólogo não é suficiente. O professor tem a sua construção emocional e a sua subjetividade. Se o simples fato de conhecer, ler, fosse suficiente não seriam necessários os profissionais.

O espaço de apoio pedagógico permitiu à criança um encontro lúdico e criativo. Nesse espaço a criança podia falar, sem receio de ser discriminada ou punida, um lugar em que a sua opinião era ouvida, tendo a liberdade de falar das suas insatisfações com amigos, irmãos, pais e professoras: um lugar onde podia expressar-se com liberdade. Essa mesma relação aconteceu com as professoras, sendo um apoio e acolhimento. Nessa fala diferenciada, as professoras tinham a oportunidade de refletir sobre as suas ações, como por exemplo, as interferências da vida pessoal que são projetadas e/ou transferidas para sala de aula.

O espaço permitiu a reflexão das questões que afetavam o professor e o paralisam diante do cotidiano. Aos entraves que não permitem ao professor inovar sua prática pedagógica.

A Psicologia Escolar e Educacional tem como um dos principais focos intervir para que o professor consiga efetivamente agir de acordo com o que considera eficaz, ser congruente na sua maneira de pensar e agir, além de trabalhar a insegurança, o medo de enfrentar o novo, oferecendo um suporte emocional para que os professores consigam agir com segurança e tranquilidade, articulando a teoria e a prática numa dinâmica prazerosa.

As atividades realizadas como psicóloga foram: ludoterapia⁷ (apoio pedagógico) para as crianças, grupos operativos⁸ para os adolescentes, palestras para professores e pais e atendimentos individuais⁹ quando necessário. Os encontros de apoio pedagógico eram semanais e tinham como objetivos a socialização e a saúde psíquica da criança, sempre valorizando os aspectos educacionais, ou seja, a motivação¹⁰ para aprender. Nos grupos operativos para os adolescentes o objetivo principal era a adolescência¹¹ e orientação profissional¹². As palestras realizadas com os pais tinham como objetivos: orientar quanto às fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente, discutir aspectos da modernidade e a importância da motivação para estudar. Quanto ao trabalho junto às famílias das crianças e trabalho com crianças, Vectore e Maimoni (2007) sinalizam que:

Trabalho junto às famílias das crianças: de modo a se estabelecerem efetivas parcerias, que se constituem como fundamentais para o desenvolvimento de projetos e de outras iniciativas; Trabalho com crianças: envolvendo de atividades passíveis de fomentar o desenvolvimento infantil, a partir da utilização de centenas de linguagens que podem ser empregadas por elas. (VECTORE; MAIMONI, 2007, p. 143)

As reuniões com os pais tinham uma característica interessante, ao mesmo tempo em que estudávamos a educação na modernidade, procurando trazer para as discussões temáticas emblemáticas como a influência da tecnologia na aprendizagem da criança e no lazer, o valor excessivo à aparência, a mídia como um instrumento de aprendizagem e os cuidados importantes na hora de permitir ou não determinadas programações da televisão ou da internet etc, era um momento de interação da escola com os pais e desses, entre si. Um espaço propício para conhecer os pais dos amigos dos filhos e compartilhar as experiências do

⁷ A Ludoterapia constitui uma forma de terapia pelo brincar: a busca do bem estar psíquico por meio de atividades lúdicas. Tendo como princípio básico que a criança expressa seus sentimentos e conflitos no brincar. Nesse processo ela busca alternativas para resolver os seus conflitos internos. A intervenção do psicólogo no tratamento será trabalhar as questões emocionais que trazem desequilíbrio.

⁸ Essa técnica proporciona uma dinâmica eficaz para que o assunto seja discutido de forma espontânea e criativa. Denomina-se de grupo operativo a todo o grupo no qual a explicitação da tarefa e a participação através dela permitem não só a compreensão, mas também a execução. O grupo pode ser visualizado em dois planos: o da temática, extensão de temas que constituirão a armação da tarefa; e o da dinâmica, no qual a inter-relação evidenciará o sentir que se mobiliza em dita temática.

⁹ Não faço referência a atendimento clínico individualizado. Refiro-me a alguns momentos, num período curto que foi necessário uma atenção específica por alguma questão de interação em sala de aula.

¹⁰ Motivação e aprendizagem: Rosa (2006).

¹¹ A partir do 6º ano do Ensino Fundamental a puberdade e a adolescência são os temas centrais. Os encontros aconteciam semanalmente.

¹² Os grupos de Orientação Profissional aconteciam uma vez por semana com os alunos do terceiro ano do ensino médio, durante um período de dez encontros. O processo de Orientação Profissional tinha como objetivo auxiliar no auto-conhecimento, buscando os interesses profissionais e aptidões de cada aluno.

cotidiano. Nos atendimentos individuais com os pais dos alunos, o ambiente era de acolhimento e orientação.

A angústia dos pais na atualidade e os novos modelos de família é uma novidade dos tempos atuais. Não existem modelos de como agir, resta para os pais buscar informação com os especialistas que pesquisam o comportamento humano. Na maioria das vezes, os pais sabem como agir, porém não conseguem, por temer que suas atitudes não sejam aceitas e corretas¹³.

Os encontros com os professores foram palestras, e os temas foram diversos, sempre abordando a identidade profissional, os aspectos educacionais do cotidiano escolar e a construção da subjetividade do professor e do aluno.

Os procedimentos para a realização dos grupos operativos com adolescentes aconteciam seguindo os critérios: todos os alunos podiam participar dos grupos, sendo que alguns alunos foram convidados, pois os professores e coordenação julgaram necessários.

As reclamações dos professores eram bastante abrangentes e apontavam para várias direções. Decidi centrar o foco da investigação na compreensão de “dificuldades” apontadas pelas professoras no processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura, considerando que as crianças que não se apropriam do sistema da escrita alfabética, logo nos primeiros anos de escolarização, mantêm e acumulam incompreensões que se estendem pelos anos seguintes do ensino fundamental (SOARES, 2008). O interesse pela pesquisa aguçou-me, pela quantidade de alunos indicados pelas professoras para apoio pedagógico, tendo em média quase 50% aproximadamente de alunos por cada série.

Esse percentual exorbitante pareceu-me uma oportunidade ímpar de centrar a atenção no que ocorria ali, diante de meus olhos, e que me era incompreensível, afinal como lidar com metade¹⁴ da população escolar daquela unidade de ensino.

Para realizar essa pesquisa optei pela abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso etnográfico, visto que para ser considerada uma pesquisa etnográfica são necessários alguns critérios, dentre eles: a duração mínima de um ano escolar para a pesquisa e a observação participativa. Nessa perspectiva como aponta Lüdke e André (1986) o pesquisador “deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento

¹³ Winnicott defendia a idéia de que os pais geralmente sabem como agir (são bons pais), porém fracassam algumas vezes por temer. Ver Newman, 2003, em “As idéias de D. W. Winnicott”.

¹⁴ A proposta do psicólogo escolar é trabalhar as relações que se estabelecem na instituição escolar, ou seja, todos os alunos, professores, funcionários e família. No entanto, o que torna incompreensível é responsabilizar quase a metade dos alunos pelos seus “fracassos” e não as relações que são construídas no ambiente escolar e os reflexos da sociedade contemporânea nos agentes da instituição.

humano” . A abordagem etnográfica na pesquisa educacional desenvolve a sua investigação em três etapas: a exploração, a decisão e a descoberta, como apontam os autores:

A primeira fase envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15)

O segundo estágio, de acordo os mesmos autores “ consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado.” E o terceiro estágio “consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo.”

O objeto de estudo dessa pesquisa foi analisar e compreender as dificuldades apontadas pelas professoras nos aspectos da leitura, construção escrita e no comportamento das crianças em sala de aula, nos anos iniciais da escolarização e o porquê dos encaminhamentos das crianças para apoio pedagógico. O local da pesquisa foi numa escola particular, em Rondonópolis – MT.

A pesquisa de campo compreendeu um ano escolar, tendo dezesseis sujeitos: onze crianças e cinco professoras. Os instrumentos metodológicos incluíram entrevistas individuais, dois questionários para as professoras, atividades em grupo com as professoras e observação da prática docente.

O primeiro questionário teve como objetivo analisar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras. O segundo questionário objetivou compreender a concepção de criança das professoras.

As atividades em grupo foram realizadas nos encontros de capacitação para a apropriação da nova proposta pedagógica institucional (PPPI) da Cnec Nacional, ou seja, a apropriação da concepção sócioconstrutivista.

Os instrumentos metodológicos para analisar os dados das crianças pesquisadas foram: registro do atendimento semanal das crianças indicadas para apoio pedagógico e a produção escrita das crianças nesses encontros, durante o período de abril até setembro do ano letivo.

O aporte teórico que direcionou o processo de investigação fundamentou-se nos pressupostos da abordagem sócio-histórica¹⁵ ou socioconstrutivista. Desse modo, decidi

¹⁵ Essa abordagem é a mesma utilizada pela CNEC, embora ao longo da pesquisa fique evidente o conflito das professoras em se apropriar desta concepção.

compreender o processo de aprendizagem, com foco nas interações interpessoais, com destaque no papel do adulto como mediador na construção/apropriação do conhecimento, envolvendo a criança no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como aponta Cardoso:

Uma prática socioconstrutivista do ensino da língua deve colocar a interação no centro do processo, pois acredita no papel do outro na construção do conhecimento e/ou no valor intersubjetivo e dialógico da linguagem como elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos/ sócio/ideológicos. (CARDOSO, 2003, p. 225)

O uso da linguagem falada no apoio pedagógico trouxe a possibilidade de interação que a escola, por si, paradoxalmente, embora assinala como importante, pareceu ignorar; na medida em que priorizava e tornava-se guardiã da linguagem escrita. Para ONG, com o qual concordo:

[...] as palavras escritas estão isoladas do contexto pleno no qual as palavras nascem. As palavras, em seu habitat natural, oral, são parte de um presente real, existencial. A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. As palavras faladas constituem sempre em modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas, em contexto simplesmente de palavras. (ONG, 1998, p. 117-118)

Daí a importância desse espaço em que as crianças e os professores podiam conversar com a pesquisadora, exercendo, naquele momento o papel oficial de psicóloga escolar e atuando também como educadora/pesquisadora.

Assim, na impossibilidade de trabalhar com todas as crianças, adotei o critério de definir os sujeitos da pesquisa considerando os indícios pelas professoras para apoio pedagógico: como de difícil aprendizagem e comportamento, das séries iniciais do ensino fundamental.

A estrutura da pesquisa foi organizada em dez capítulos. No primeiro capítulo dessa dissertação abordei a introdução. No segundo capítulo, as questões metodológicas, o tipo de pesquisa, o local, os sujeitos, o pesquisador, os instrumentos utilizados e o processo de estruturação da pesquisa como um todo, com o objetivo de detalhar as três etapas que compõem a pesquisa etnográfica: exploração, decisão e descoberta.

No terceiro capítulo, com o objetivo de esclarecer os pressupostos teóricos-metodológicos dessa pesquisa, destaquei os interlocutores que dialogaram durante todo o percurso da pesquisa. A minha intenção no aporte teórico foi dialogar com interlocutores de áreas diversas, desse modo, como aponta Soares (2001):

[...] para tornar-se capaz de uma ação pedagógica pertinente e competente, o professor precisará ter tido sua formação influenciada por pesquisas nas áreas da Psicologia, da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Sociologia da leitura e da escrita, da Antropologia da escrita, da Pragmática, da Análise do discurso. [...] o que se pode, certamente, afirmar, é que a produção do conhecimento, por meio da pesquisa, a respeito de um objeto, se faz em diferentes “áreas específicas” : cada faceta do objeto é explorada por determinada área específica. (SOARES, 2001, p. 102-103)

Tendo em vista, a argumentação da autora e a importância de pesquisas em diversas áreas de conhecimento para a educação, os interlocutores foram teóricos clássicos como Vygostky e Bakhtin, assim como os pesquisadores contemporâneos, principalmente os pesquisadores brasileiros. Em relação à modernidade, destaquei Bauman (2001), sociólogo polonês e Lipovetsky (2005), filósofo francês. Quanto à criança contemporânea: os estudos de Salgado (2005, 2008) e Jobim (2003, 2008). Quanto ao fracasso escolar sinalizei os estudos de: Patto (2008), Moysés (1992) e Soares (2008). Na questão da produção escrita e o hábito de leitura priorizei as pesquisas de : Amâncio (2002), Bajard¹⁶ (2006), Cardoso (2000, 2003), Geraldi (2006), Kramer (2008), Leite (2005), Mortatti (2004), Smith¹⁷ (1997), Cagliari (2006), Soares (1998, 2001, 2004, 2008), entre outros. Quanto ao trabalho do psicólogo escolar destaquei os seguintes interlocutores: Guzzo (2001), Maimoni (2007), Neves (2007), Novaes (2001), Vectore (2007) e Witter (2001).

Alguns interlocutores foram mencionados no capítulo dois, outros foram mencionados ao longo da análise dos dados. O objetivo desse capítulo foi sintetizar o diálogo realizado entre os interlocutores ao longo da dissertação. Embora nem todas as vozes mencionadas no aporte teórico configuram-se na abordagem socioconstrutivista, considere significativo dialogar com os diferentes interlocutores, buscando olhares em focos diferenciados. Alguns interlocutores foram mencionados no capítulo dois, outros foram mencionados ao longo da análise dos dados.

No quarto capítulo, explico a construção do trabalho de pesquisa, a metodologia. Neste capítulo apresento uma breve introdução da organização dos capítulos de análise dos dados, além de analisar as queixas das professoras e as razões para encaminhamento das crianças.

No quinto capítulo foi a vez de analisar as interações sociais em sala de aula. No sexto capítulo foram enfocadas as observações das aulas quanto à metodologia da professora.

¹⁶ Doutor em Linguística pela École des Hautes Études em Sciences Sociales.

¹⁷ Pesquisador da área de linguagem, aprendizagem e pensamento, autor de diversos livros e professor de várias universidades internacionais, Ph.D na Universidade de Harvard.

No sétimo capítulo apresentei a análise dos dois questionários com o objetivo de compreender as concepções de aprendizagem das professoras e a imagem que elas têm da criança contemporânea.

No oitavo capítulo procurei descrever, o mais fielmente possível, o espaço de apoio pedagógico e as atividades propostas para os alunos.

No nono capítulo, a produção escrita dos alunos esteve em pauta e no último capítulo apresento as provisórias conclusões.

A expectativa com relação aos resultados foi contribuir para uma reflexão sobre a atividade de apoio pedagógico a crianças dos anos iniciais de escolaridade, consideradas “de difícil aprendizagem” por suas professoras. O foco/estratégia de análise foram as práticas escolares de leitura e escrita realizadas em dois espaços distintos: a sala de aula e a sala de apoio pedagógico. Os valores da cultura do consumo e do prazer imediato provocado pelas exigências da modernidade que se manifestam/evidenciam em sala de aula, no processo de aprendizagem da linguagem escrita parecem constituir-se num dos condicionantes nas interações interpessoais, provocando desconforto e conflito entre alunos e professoras.

Acredito que conhecendo melhor e respeitando essa subjetividade (das crianças, professores e todos agentes envolvidos no cenário escolar), seja possível refletir sobre suas implicações e proporcionar/criar meios para que o trabalho pedagógico resulte em maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita e práticas de leitura.

2. Metodologia da pesquisa

A construção de um trabalho de pesquisa envolve dedicação, organização e sistematização dos dados relevantes para a análise. A dedicação do pesquisador, a organização e o interesse pela construção do novo conhecimento influenciam diretamente no processo a ser percorrido. Para Chizzotti (2005), “a pesquisa investiga o mundo e o próprio ser humano”. Para tanto, o pesquisador faz uso da observação e reflete sobre os problemas com que se depara sem, contudo, deixar de considerar a experiência passada e atual da humanidade na solução desses problemas, a fim de instrumentalizar-se adequadamente para intervir no seu mundo e torná-lo melhor. Houaiss (2002) define pesquisa como “conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.” Para Pádua (1996) a pesquisa é:

[...] toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1996, p. 31)

Nessa perspectiva de pesquisa, fica evidente a importância da pesquisa e a sua finalidade, compreender a realidade e orientar as ações. Beillerot (2001) aponta três condições essenciais para a realização de uma pesquisa. Primeiro critério, produzir novos conhecimentos; segundo, percorrer um caminho rigoroso na investigação dos fatos; e por último, comunicar os resultados.

Acredito que o compromisso ético com a escola e os sujeitos pesquisados em fazer uma devolução dos resultados poderá contribuir para possíveis reflexões e inovações na prática pedagógica dos participantes da pesquisa, além de contribuir para todos interessados na leitura desta pesquisa.

A abordagem adotada para a investigação foi a qualitativa. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Lüdke e Andre (1986), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com

o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Desse modo, como pesquisadora, tentei presenciar o maior número de situações da escola. A opção metodológica foi a etnográfica, pois:

Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica teoria. Retomar esta tradição antropológica exige que se faça consciente uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos da descrição. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 35)

Nessa perspectiva de pesquisa, alguns critérios foram estabelecidos para justificar a metodologia: a pesquisa teve duração de um ano escolar; como pesquisadora exerci o papel subjetivo de participante e objetivo de observadora; as três fases de investigação foram desenvolvidas (exploração, decisão e descoberta).

2.1.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Rondonópolis, interior do Mato Grosso. Os dados do IBGE de 2008 informam uma população de 181.902 habitantes, numa área de 4.165,23 Km². É um município cuja principal atividade econômica é o agronegócio. As lavouras de algodão e soja, o gado de corte e o leite destacam-se na economia, porém o comércio e a prestação de serviço também contribuem economicamente para a cidade.

A primeira fase da pesquisa etnográfica é a definição de problemas e a escolha do local onde será feito o estudo, assim como os primeiros contatos para iniciar a investigação no campo, como apontam Lüdke e Andre (1986). A escolha da escola surgiu devido a minha inquietação quanto aos desafios que estavam surgindo na minha prática como psicóloga, ou seja, o meu contato com a escola antecedeu a entrada no mestrado em Educação. No final do ano de 2007, época do processo seletivo para mestrado em Educação, na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, encaminhei o anteprojeto com o meu problema definido, porém não sistematizado. Sendo aprovada no mestrado, sem conhecer muito a rotina da Pós-graduação, comecei as minhas observações, anotando tudo que acontecia. A minha orientadora aceitou a proposta e começamos a organização das observações e a definição sistemática do problema. O fato de ser uma escola particular e atender a uma demanda de alunos de classe média poderia ser um obstáculo, algumas resistências poderiam atrapalhar o processo como, por exemplo a escola não aceitar a pesquisa.

Iniciei a fase de contatos para a entrada de campo, ou seja, solicitei a equipe pedagógica da escola e a diretora a autorização por escrito (anexo 1). A escola pesquisada foi a Cenequista 13 de Junho¹⁸- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC¹⁹). O fato de ser uma escola em rede nacional, a solicitação foi encaminhada para a Superintendência Estadual. A autorização foi concedida e iniciei de fato a entrada em campo.

A área construída da escola é de 3600m², tendo 20 salas de aula, sala de vídeo, de professores, da direção, da coordenação, da secretaria, laboratório de informática e de química, biblioteca com dois ambientes, área coberta para a Educação Infantil, piscina, parquinho, quadra de esportes coberta, cantina, dependências sanitárias de acordo com a idade dos alunos e a sala do Núcleo de Atendimento ao Educando (NAE), sendo a sala do NAE a do psicólogo, onde aconteceram os atendimentos de apoio pedagógico.

A proposta pedagógica da CNEC tem como referencial teórico a abordagem socioconstrutivista. A escola, em toda a rede nacional, está em processo de apropriação da concepção socioconstrutivista. Para esse estudo, a rede nacional elaborou o Plano Político Pedagógico Institucional, oferecendo capacitação em três módulos. O fato de a escola estar em processo de mudança contribuiu para que a pesquisa fosse realizada na escola. A equipe pedagógica é composta por professores dedicados e estudiosos, que oscilaram muitas vezes na sua prática pedagógica, porém estavam disponíveis para ouvir e questionar.

A escola oferece formação continuada para os professores mensalmente e encontros de capacitação com a rede de escolas cenequistas pelo menos duas vezes por ano, com o objetivo de auxiliar os professores nos estudos. Nos encontros pedagógicos alguns estudiosos são convidados para trazer informações sobre as pesquisas realizadas, na tentativa de inovar a prática pedagógica.

2.2.

O problema da pesquisa

Para realizar uma pesquisa se faz necessário uma inquietação, uma angústia, uma busca por respostas. A motivação do pesquisador perpassa por anseios e desafios dos seus interesses por uma solução para um determinado problema. Neste caso, a pergunta que me motivou ao processo de pesquisa foi: “Como os professores percebem a criança contemporânea e quais são as suas expectativas quando encaminham alunos para apoio

¹⁸ Site da escola 13 de Junho: <http://www.cnecl3dejunho.com.br/index.php>.

¹⁹ A escola funciona em rede. Site da Cnecc nacional: <http://www.cnecc.br/portal2/index.php>

pedagógico?” Na minha prática como psicóloga me inquietei, pois presenciava uma situação que se confrontava com a minha proposta de trabalho para a escola. Esse confronto possibilitou-me a ingressar nessa caminhada investigatória. Por isso, concordo com as autoras citadas a seguir quanto à questão do problema de pesquisa:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2)

De posse do problema, de uma inquietação e do interesse em investigar e estudar o assunto, outros questionamentos surgiram: Para que realizar esta pesquisa? Quais os objetivos para construir um aporte teórico?

2.3.

Os objetivos da pesquisa

Os objetivos de uma pesquisa, de acordo com Minayo (2001) é “responder o que é pretendido com a pesquisa”. Para isso, formulei o objetivo geral da pesquisa, tendo como foco analisar e compreender as “dificuldades” apontadas pelas professoras no processo de construção da linguagem escrita nos anos iniciais da escolarização.

Além desse foco, algumas outras considerações foram relevantes como: ressaltar a importância de entender o processo de subjetivação da criança nos tempos atuais, para que seja possível promover um ambiente prazeroso de aprendizagem na linguagem escrita; conhecer as concepções e expectativas de professores e alunos sobre as relações entre a sociedade atual e a função da escola; refletir sobre os procedimentos pedagógicos e seus resultados de modo a compreender melhor a dinâmica de interação social entre os agentes do ambiente escolar.

Ao analisar os objetivos que poderiam sustentar a relevância desta pesquisa, procurei levantar aspectos positivos para serem destacados como justificativa do objeto de pesquisa.

2.4.

A justificativa do objeto de pesquisa

O objeto de estudo dessa pesquisa foi analisar e compreender as dificuldades apontadas pelas professoras nos aspectos da leitura, construção escrita e no comportamento das crianças em sala de aula, nos anos iniciais da escolarização e o porquê dos encaminhamentos das crianças para apoio pedagógico. O interesse pela pesquisa surgiu pela quantidade de alunos indicados pelas professoras para apoio pedagógico, tendo em média quase 50% aproximadamente de alunos por cada série.

Os impasses relacionados à aprendizagem de leitura e interpretação de textos, assim como a produção escrita tem gerado preocupação para a educação brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma entidade administrativa vinculada ao Ministério da Educação responsável pela avaliação da educação brasileira e tem organizado sistemas de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a primeira experiência brasileira com o objetivo de conhecer a qualidade do ensino, iniciou em 1990. As avaliações eram realizadas no final da primeira e da segunda fase do Ensino Fundamental e no final do Ensino Médio, tendo como objetivo ser mais detalhista na avaliação que evidenciou a necessidade de criar outros sistemas. Para a fase inicial do Ensino Fundamental surgiu então a Provinha Brasil e a Prova Brasil.

A Provinha Brasil é uma metodologia que auxilia os professores das séries iniciais a avaliarem o estágio de alfabetização dos alunos que estão cursando o 2º ano. Essa prova é aplicada pelos próprios professores em sala de aula, sendo uma avaliação diagnóstica do aprendizado do aluno.

A Prova Brasil foi criada em 2005 e tem como objetivo avaliar o sistema educacional público brasileiro no 5º e 8º ano do Ensino Fundamental. Avalia os conhecimentos de leitura, interpretação de textos e resolução de problemas de matemática. A aplicação desta prova é feita por técnicos treinados pelo INEP e não pelos professores dos alunos.

O índice de qualidade das escolas (IDEB) tem como objetivo atingir as duas dimensões da escola: o aprendizado do aluno e o “fluxo”, ou seja, como os alunos progredem no sistema de educação (aprovações, reprovações e evasões). As avaliações têm mostrado pouca habilidade em leitura e escrita, por isso considero relevante as pesquisas nessa área.

No caso da escola pesquisada, por ser uma escola privada, o sistema de avaliação é feito pela própria Rede Nacional de Escolas Cenecista. O Exame Nacional das Escolas

Cenecista (ENEC) também tem demonstrado a necessidade de investir na área de leitura e escrita dos alunos.

A expectativa com relação aos resultados é provocar uma reflexão sobre as práticas escolares de leitura e escrita do professor nos tempos atuais. Desse modo, poderão ser construídas novas práticas que possibilitem compreender o processo de subjetivação da criança contemporânea e a interação da criança com o professor no processo de mediação do aprendizado.

A construção do objeto de pesquisa permitiu um estudo metodológico à respeito do problema apresentado. Para Ezpeleta e Rockwell (1989) construir um objeto de estudo é:

[...] um problema fundamentalmente teórico. Não é supérfluo destacar este fato num terreno como o educacional, onde as insuficiências explicativas ou as premências da ação tem gerado frequentemente alternativas empirísticas, no sentido de que desconhecem o inevitável pano de fundo conceitual de toda a análise da realidade escolar. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12)

A partir da construção do objeto de pesquisa considere importante buscar explicações teóricas com diversos interlocutores que pudessem sustentar a escolha do tipo de pesquisa qualitativa etnográfica e dos aportes da abordagem sócioconstrutivista. Fundamentada nos pressupostos dessa abordagem foi enfocada a importância do papel do adulto como mediador no ensino, contribuindo para um trabalho pedagógico significativo que promova aprendizagem e o desejo de aprender.

2.5.

A abordagem metodológica da pesquisa

A minha opção em realizar uma pesquisa qualitativa etnográfica, utilizando estratégias do estudo de caso fundamentou-se nos seguintes critérios: o pesquisador teve contato direto com o ambiente e a situação investigada; a observação participante foi fundamental na investigação; as três etapas essenciais para estudo etnográfico foi contemplada: exploração, decisão e descoberta; a duração de pesquisa foi de um ano letivo; as observações foram realizadas em diversas situações da escola. Quanto ao pesquisador destaco:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

Sendo pesquisadora e participante do processo de investigação considero relevante sinalizar o meu olhar e a minha voz diante deste processo. O crescimento do conhecimento adquirido, como apontam as autoras, está comprometido com a construção política e outras peculiaridades que posso citar: a minha subjetividade, a minha graduação em psicologia, a minha história de vida, entre outras. Durante todo o processo de investigação, as minhas observações estavam dialogando com os conceitos teóricos prévios e os novos adquiridos por necessidade de compreensão dos dados observados. Por isso:

No processo analítico, o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes. Trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 51)

Os aportes teóricos que sustentaram esta pesquisa foram as contribuições de Vygotsky, no que se refere ao papel do outro como mediador da aprendizagem e os estudos de Bakhtin na teoria da alteridade e do dialogismo. O ponto de interseção entre os dois autores visam à valorização dos aspectos culturais acumulados historicamente, fato esse, que considerei relevante para compreender os resultados obtidos nessa pesquisa.

O processo de subjetivação na concepção de Bakhtin (2006) entende o sujeito dialógico, sendo o ponto de partida para o esclarecimento do fenômeno psíquico, que segundo o autor, é influenciado no discurso que estabelece nas relações sociais. O discurso está na produção da cultura e da vida social. O sentido dialógico caracteriza-se pela idéia, que se encontra na interação dialógica entre as pessoas, ou seja:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.[...] A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (idéias) do sujeito do discurso (autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2006, p. 289)

O autor sinaliza a idéia de que o processo de subjetivação encontra-se na interação do sujeito falante com os enunciados do outro, ou seja, o enunciado do falante apresenta-se também com o enunciado de outros, nunca sozinho. Nesta perspectiva, pretende-se fundamentar metodologicamente a pesquisa, tendo em vista, o objeto, tal como em Bakhtin:

O objeto das ciências humanas é o expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. como formas reais de expressão de representatividade do ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele. [...] Nessa liberdade podemos comungar, no entanto não podemos tolher com um ato de conhecimento (matéria) . (BAKHTIN, 2006, p.395)

O dialogismo e a alteridade assumidos como postura metodológica nesta pesquisa visa compreender os modos de subjetivação das crianças contemporâneas, diante dos processos que permeiam a construção da produção escrita e o hábito de leitura, isto significa vê-los como sujeitos ativos. Sendo sujeitos, não podem ser mudos; conseqüentemente, o conhecimento que se tem só poderá ser dialógico, como afirma Bakhtin (2006).

2.6.

Sujeitos da pesquisa

O número total de sujeitos da pesquisa é dezesseis, sendo cinco professoras e onze crianças indicadas pelas professoras. Sendo duas crianças para cada série para apoio pedagógico, do segundo ao quinto ano do ensino fundamental e três do primeiro ano, na faixa etária entre seis a dez anos.

A identificação dos sujeitos seguiu ao seguinte código: o ano que a criança estuda e a letra “a” , “b” ou “c” para diferenciar uma criança da outra. Nesse sentido, os sujeitos “crianças” foram: 1^oa, 1^o b, 1^o c, 2^oa, 2^ob, 3^oa, 3^ob, 4^oa, 4^ob, 5^oa, 5^ob.

Quanto à relação da criança com seus pais e a queixa da professora:

<u>Crianças</u>	<u>Situação dos pais</u>	<u>Queixa da professora</u>	<u>Gênero</u>
1º a	Mora com a mãe, pai falecido.	Dificuldade de aprendizagem	Menina
1º b	Mora com a mãe, pais em processo de separação	Lento, sem dificuldade de aprendizagem e comportamento.	Menino
1º c	Mora com os pais	Dificuldade no comportamento	Menino
2º a	Mora com os pais	Dificuldade no comportamento	Menino
2º b	Mora com os pais (adotivos)	Dificuldade no comportamento e aprendizagem.	Menino
3º a	Mora com os pais	Dificuldade na aprendizagem	Menina
3º b	Mora com a mãe, pais separados.	Dificuldade emocional e de aprendizagem.	Menino
4º a	Mora com os pais	Imatura, dificuldade na aprendizagem	Menina
4º b	Mora com os pais	Dificuldade de aprendizagem. (concentração e organização)	Menina
5º a	Mora com os pais	Dificuldade de aprendizagem. (lenta)	Menina
5º b	Mora com os pais	Dificuldade de aprendizagem (lenta)	Menina

O número de crianças foi onze, sendo cinco meninos e seis meninas. Das onze crianças, sete moram com os pais desde o nascimento e três moram apenas com um dos pais e um foi adotado com cinco anos de idade.

A pesquisa foi realizada com professoras do 1º ao 5º ano, ou seja, cinco professoras. O quadro abaixo mostra os dados de cada professora:

Professoras	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Outras turmas	x	x	5º, 6º, 8º anos	x	7º, 8º anos
Ano de formação	2004	1989	1984	1994	1998
Inst. Curso de graduação	UNIR	UNIMAT	FECLUP	UFMT	UFMS
Especialização	Letras	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras
	x	Didática	Serviço Social	Psicopedagogia	Linguística
		Alfabetização			
Tempo de experiência	15 anos	30 anos	20 anos	23 anos	15 anos
Idade	33 anos	49 anos	53 anos	49 anos	38 anos

As professoras do 1º e 5º anos são graduadas em letras, as demais em pedagogia. A professora do 1º ano é a única que ainda não tem especialização tendo concluído sua graduação mais recentemente. As outras professoras graduaram-se nos anos de 1984 até 1998. O tempo de experiência das professoras encontra-se no período de 15 até 30 anos.

O número de alunos das turmas destas professoras totaliza cento e sessenta e um. Sendo uma turma de 1º ano com dezoito alunos, uma de 2º ano com vinte e nove alunos, duas turmas de 3º ano com quarenta e nove alunos, uma de 4º ano com vinte e três alunos e duas turmas de 5º ano com quarenta e dois alunos.

Após terminar a primeira fase, que envolve a seleção e definição de problemas, o local onde foi feita a pesquisa e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Assim, como as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento, prossigo na segunda fase da pesquisa etnográfica que é a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.7.

Os instrumentos metodológicos da pesquisa

A segunda fase da pesquisa, de acordo com Lüdke e André (1986) consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado, ou seja, os instrumentos utilizados.

O desafio nessa fase foi selecionar os instrumentos que pudessem responder as expectativas do problema formulado, da maneira mais fiel possível. Tendo em vista, a maior probabilidade em obter dados significativos, procurei utilizar diversos instrumentos:

A observação, segundo Lüdke e André (1986) é o principal instrumento da pesquisa etnográfica:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

O “observador como participante” tem um papel relevante como pesquisador, os objetivos do estudo, quando são revelados ao grupo facilitam o acesso à informação, permitindo vários dados para análise. Desse modo, o pesquisador planejará a observação, tendo um foco delimitado, nesta pesquisa: os motivos do encaminhamento para apoio pedagógico. Assim:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25)

Outro instrumento significativo é a entrevista, que de acordo com as mesmas autoras tem grande vantagem sobre outras técnicas, pois permite a captação imediata das informações. Porém, algumas exigências são necessárias:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34-35)

Nas entrevistas, a minha função de psicóloga atrapalhou/facilitou em alguns momentos, principalmente quando as respostas eram desviadas para a vida particular das professoras. Ao questionar sobre as queixas apontadas por elas, os assuntos referentes às experiências infantis das professoras surgiram. Desse modo, organizei atividades em grupo e questionários para que o assunto pudesse ser explorado e analisado.

Para Marconi e Lakatos (2006) o questionário é “um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. No caso desta pesquisa, os questionários foram respondidos, nos encontros pedagógicos, porém individualmente. O questionário tem algumas vantagens como por exemplo: atinge maior número de pessoas simultaneamente; economiza

peçoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Além dos instrumentos como observação, entrevistas, questionários, utilizei a análise documental, que segundo Lüdke e André (1986) são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, e esses materiais podem ser “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” Neste caso, analisei o documento de estudo para a elaboração do Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI), o material didático da escola e atividades escolares das crianças.

2.7.1.

Entrevistas e questionários individuais com as professoras

Foram realizadas duas entrevistas principais. A primeira no início do ano letivo para investigar os motivos dos encaminhamentos das crianças. A segunda no final do atendimento para verificar se houve alguma mudança (e quais foram) em relação às queixas apresentadas pelas professoras.

Elaborei dois questionários, o primeiro questionário (anexo 2) contendo quatorze perguntas. Esse questionário teve como objetivo analisar a concepção de ensino e aprendizagem das professoras e encontra-se na parte de anexos do trabalho.

O segundo questionário (anexo 3) objetivou compreender a concepção de criança que as professoras construíram. Cada professora recebeu uma folha com apenas uma pergunta: Como vejo o meu aluno de ___ anos?

2.7.2

Atividades em grupo com as professoras

As atividades em grupos foram realizadas nos encontros de capacitação para estudo visando à apropriação da nova proposta pedagógica institucional (PPI) da Cnec Nacional, ou seja, o estudo da concepção sócioconstrutivista. Nesses encontros trabalhei com algumas dinâmicas de grupo, tendo como objetivo obter mais dados quanto às questões observadas em sala de aula, nas entrevistas e questionários.

Destaco duas atividades que considerei importantes: a primeira, uma dinâmica com o objetivo de refletir a vivência escolar das professoras na sua infância. Levei um baú contendo brinquedos e material para colorir. As professoras poderiam explorar todo o espaço e materiais, sem utilizar a linguagem oral, apenas gestos e expressões faciais. A segunda atividade foi elaborada com o objetivo de recordar as lembranças da adolescência. Solicitei uma música que marcou a adolescência das professoras com antecedência. No dia do encontro levei vídeos clipes das músicas escolhidas e organizei um ambiente aconchegante para assistir os vídeos. As professoras tinham como objetivo descobrir quem tinha escolhido o clipe que estava passando no telão e dançar com a pessoa.

As duas atividades tinham como objetivo refletir sobre a criança contemporânea e o processo de subjetivação das professoras.

2.7.3.

Observação da prática docente

Entrar em sala de aula, mesmo com a autorização da professora não é uma situação corriqueira e por isso causa um estranhamento de ambas às partes, para mim, como pesquisadora e observadora da prática docente, e das crianças, que embora tivessem sido avisadas que entraria na sala para observar, insistiram em pontuar algumas atitudes da professora, assim como a professora em relação à elas.

Então, o cenário apresentava uma aula rotineira e, em alguns momentos, uma oportunidade de queixa de ambas as partes. Eu estava diante de uma situação, onde os meus papéis de psicóloga e de pesquisadora estavam articulando concomitantemente, e por isso tive que focar a minha observação, como apontam os interlocutores:

As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. [...] para o pesquisador o conjunto de atividades cotidianas é e deve ser articulável a partir de muitos outros níveis analíticos. As continuidades e descontinuidades entre as práticas e os saberes são percebidas quando se determinam as unidades e categorias analíticas que atravessam e nivelam os limites que o cotidiano define para cada sujeito. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 22)

Os dois grupos de sujeitos desta pesquisa estavam juntos nessa observação, cada um com o seu ponto de vista. As crianças, certas de que o comportamento da professora em determinadas tarefas era inadequado e “chato”. E, a professora, por sua vez sinalizava

algumas atitudes das crianças que considerava inadequada. Porém, o fato de ambos os grupos de sujeitos me incluírem no campo de pesquisa é um dos fatores que caracterizam a pesquisa etnográfica. Desse modo:

[...] a observação participativa possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível. Mesmo concordando com este aspecto, creio discutível a afirmação proposta imediatamente como consequência: as relações interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamados de “relações sociais”, constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o inverso”. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 83)

A observação em sala de aula foi significativa e abriu fontes de informações relevantes para análise das queixas das professoras e por consequência compreender algumas atitudes dos alunos.

Quanto aos aspectos ergonômicos, a sala de aula era iluminada e ventilada. As carteiras eram confortáveis e o ar condicionado permitia um clima adequado. A organização das carteiras era modificada, de acordo com a proposta da aula, algumas vezes em fileira e outras em círculo.

As aulas foram observadas no 2º semestre, depois do atendimento de apoio pedagógico, durante uma semana.

2.7.4.

Registro do atendimento semanal das crianças indicadas para apoio pedagógico

Os atendimentos de apoio pedagógico aconteceram uma vez por semana, durante seis meses, no período de abril até setembro do ano letivo. Cada encontro tinha duração de uma hora. O número de crianças por encontro era de no máximo oito.

Na sala tinha duas mesas para crianças, com quatro cadeiras cada, totalizando oito lugares. Um baú com diversos brinquedos, um armário com vários jogos, um porta-cd com vários jogos virtuais, uma caixa com diversas letras e sílabas emborrachadas, uma mesa com três cadeiras de adulto, um armário com livros e materiais didáticos, um computador conectado à internet.

A dinâmica das atividades na sala de apoio seguia aos seguintes critérios: o grupo de crianças iria escolher e decidir a tarefa a realizar, ou seja, a escolha entre realizar uma

produção escrita e atividades livres com os entretenimentos da sala seria um acordo entre as crianças. Após a produção escrita, as crianças poderiam realizar a atividade que desejassem.

Apenas as crianças do primeiro ano não aceitaram a proposta de produção escrita, as outras crianças produziram textos espontâneos com satisfação.

2.7.5.

A produção escrita das crianças

No início do ano letivo, no período da fase exploratória da pesquisa etnográfica, percebi que as queixas das professoras quanto à produção escrita das crianças eram constantes; queixavam-se, especialmente, da falta de criatividade em escrever, da “preguiça” para ler e produzir um texto, da lentidão ao escrever.

Essa observação conduziu-me a elaborar um instrumento metodológico que permitisse a análise da escrita das crianças. Dessa forma, sugeri as crianças a produzirem um texto espontâneo que pudesse ter continuidade ao longo dos encontros. Esse material seria uma fonte de informação documental à respeito da produção escrita delas.

As crianças aceitaram a proposta e as normas foram estabelecidas. As crianças não eram obrigadas a escrever toda semana, porém a decisão em escrever deveria ser do grupo, ou seja, todos escreveriam ou todos iriam ter atividades livres nas opções da sala. Ao fazer a proposta para as crianças, expliquei como seria a atividade. Cada criança teria um envelope e nesse envelope seriam guardadas as páginas da história produzida por elas.

Antes de iniciar a produção escrita, cada um iria falar sobre o assunto que iria escrever, dessa forma teriam muitas histórias para ouvir e poderiam participar da história do colega. Elas poderiam escrever, desenhar, organizar a história do jeito que quisessem e quando as histórias estivessem prontas, gravariamos cada história no gravador para ouvir posteriormente.

2.8.

Análise dos dados: o momento das descobertas.

Esta última etapa consistiu em organizar os dados coletados e separar o material mais relevante para a construção da análise. Por ser uma pesquisa qualitativa, com enfoque na abordagem etnográfica de estudo de casos, muitos materiais foram coletados, porém nem

todos os dados foram expostos na pesquisa na íntegra, apenas os mais relevantes para o recorte do problema elaborado.

Dessa forma, o terceiro estágio da pesquisa etnográfica consistiu na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo, como apontam Lüdke e André (1986).

3.

A modernidade, a escola e a criança contemporânea.

O tripé apresentado, (a modernidade, a escola e a criança contemporânea) fundamenta-se na teoria de Vygotsky²⁰ e Bakhtin²¹, porém apresento outros interlocutores que marcam o contexto histórico-cultural, o processo de aprendizagem da leitura e a construção do texto escrito.

A linguagem, entendida como prática sócio-cultural está sendo abordada como foco principal nas interações sociais, em especial, no reflexo da cultura socialmente construída no contexto escolar. O ponto de interseção das teorias de Vygotsky e Bakhtin, apresentado nesta pesquisa, concentra-se no processo de constituição do sujeito, tendo a linguagem (escrita ou falada) como mediadora da relação entre sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-cultura.

O pressuposto da teoria de Vygotsky tem como objetivo sinalizar a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem e na construção da subjetividade estabelecida nas relações sociais. Para o autor, a aprendizagem da criança começa antes do processo de escolarização. A criança, ao nascer está inserida numa sociedade, e esta, apresenta-se historicamente construída numa determinada cultura. Deste modo:

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse este fato estaria cego. (VYGOTSKY, 1991, p. 8)

A perspectiva de aprendizagem nesta abordagem visa à construção da aprendizagem no processo de socialização da criança com as experiências adquiridas ao longo da vida nas interações sociais. A linguagem exerce um papel fundamental, é por meio dela que a comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam é convertida e transformada em função mental interna. Ou seja, a criança aprende no coletivo, nas atividades sociais, como

²⁰ Lev Senovitch Vygotsky (1896-1934) foi um estudioso no campo da lingüística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes.

²¹ Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um estudioso no campo da teoria literária, sociolingüística, análise do discurso e semiótica.

funções intersíquicas e depois em atividades individuais, como funções intrapsíquicas. No processo denominado de “zona do desenvolvimento potencial”, por Vygotsky:

A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. [...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. [...] o que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. (VYGOTSKY, 1991, p. 12)

A mediação do adulto é fundamental na concepção de aprendizagem de Vygotsky. O adulto, no caso da escola, o professor, desempenha uma função essencial para o processo de construção da aprendizagem.

Bakhtin e Vygotsky entendem que a construção do sujeito acontece por meio do diálogo, mediado pela linguagem. Para Bakhtin (2006) “é a partir do outro que tentamos dar-nos vida e forma”, por meio do conceito de dialogismo²², a partir da noção de recepção/compreensão de um enunciado. A linguagem do cotidiano, do processo cultural e socialmente construído é fator relevante na formação de um enunciado. Desse modo, para Bakhtin:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, ante de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. [...] o segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. (BAKHTIN, 2006, p. 289)

Para Bakhtin, um enunciado nunca é neutro, ele sempre exprime a relação do falante com enunciados dos outros. Essa relação dialógica dos homens com outros homens e com os objetos culturais oferecem condições para o processo de construção da subjetividade. Assim:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc), com sua entonação de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa

²² O dialogismo é, para Bakhtin, o princípio que norteia a vida discursiva. Por meio do dialogismo que o enunciado é vivificado e marca o seu sentido.

adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente do eu e do outro. (BAKHTIN, 2006, p. 373-374)

O processo de subjetivação perpassa por um diálogo entre muitas vozes. As palavras dos outros vão se adequando a consciência, desse modo, definindo o homem. Ou seja, o processo de subjetivação do homem não é neutro. O “eu” construído pelo sujeito é um “eu-social²³”, que se faz nas interações sociais, por meio dos discursos, modificando e sendo modificado por meio dos gêneros do discurso, que são os meios de comunicação.

Quanto aos gêneros dos discursos, Bakhtin aponta dois gêneros dos discursos: os primários e os secundários. Para ele, os gêneros primários são as ideologias do cotidiano presentes na linguagem oral; e os gêneros secundários, são os mais complexos, que são os gêneros primários incorporados e materializados por meio da escrita. Assim:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos, romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). [...] No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples). (BAKHTIN, 2006, p. 263)

Para Bakhtin, a relação entre os gêneros primários e secundários permite a dinâmica da linguagem: “O estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.” Quanto à produção escrita, ambos os autores enfatizam a necessidade de organização e planejamento, principalmente por compreender que as palavras são carregadas de sentidos e significados. Ou seja, a palavra escrita não é apenas um signo ou um código, ela é carregada de sentidos, sendo que na oralidade o locutor possui diversos instrumentos para expressar-se, como por exemplo o tom da voz, as pausas etc. Na linguagem escrita ou no discurso secundário, outros recursos são necessários. Assim, como aponta Vygotsky:

A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto, deve ser muito mais desenvolvida; a diferenciação sintática deve chegar ao seu ponto máximo, e devem-se usar expressões que soariam artificiais na conversação. (VYGOTSKY, 2008, p. 176)

²³ Bakhtin não usa o termo “eu-social”, uso esse termo para enfatizar que a construção da subjetividade na teoria bakhtiniana é influenciada pela cultura e o contexto histórico de uma sociedade.

Quanto à linguagem oral ou escrita, Vygotsky e Bakhtin as compreendem como textos, palavras e/ou orações, carregadas de significados, ou seja, sentidos. Tendo o significado e o sentido como focos principais, a produção escrita e a leitura precisam fazer parte da vida das crianças, compreendendo-as num contexto maior, que é o processo histórico-cultural.

Nesse aspecto, o ensino da leitura e da escrita não poderá deter-se em decifrações de códigos, mas sim na compreensão do sentido da leitura e da produção escrita no contexto histórico-cultural do leitor e do autor do texto. Ensinar a ler e escrever, na sociedade contemporânea, na abordagem socioconstrutivista, requer um olhar minucioso ao cenário apresentado no contexto da sociedade moderna e no processo de subjetivação dos agentes envolvidos na escolarização.

Nesta perspectiva, a concepção de linguagem encontra-se nas interações sociais, valorizando o conteúdo histórico-cultural transmitido por meio dos gêneros do discurso, ou seja, o homem se faz por meio das interações sociais, utilizando-se da linguagem oral (falar e ouvir) e da linguagem escrita (ler e escrever). Tendo em vista, a importância dos aspectos culturais no desenvolvimento histórico se faz necessário refletir sobre a educação na modernidade e o processo de subjetivação da criança contemporânea.

3.1

A modernidade e a criança contemporânea.

Como pensar a educação e a escola na modernidade? Essa é uma pergunta dos pais, equipe escolar e da sociedade como um todo. As marcas do mundo moderno impregnam nosso cotidiano, muitas informações em pouco tempo, tecnologia, diversões e serviços virtuais. O mundo do homem está sendo atravessado por representações simbólicas. A brincadeira de rua transformou-se em jogos eletrônicos. O bate-papo do final da tarde em conversas on line, o contato físico de um abraço, um beijo, ou um aperto de mão num clique no mouse do computador. Como a escola tem lidado com as relações interpessoais? Como chamar a atenção da sociedade para o que está ocorrendo no mundo atual? Serão necessárias intervenções para que os alunos possam ser beneficiados da tecnologia, sem esquecer a sua

condição de humano? A que tem levado o individualismo, o prazer imediato e o consumo descontrolado?

Sem a pretensão de adotar uma postura apocalíptica, pode-se dizer que a sociedade atual vivencia situações muito emblemáticas (MORIN, 2000; IMBERNÓN, 2000.).

A educação formal e a escola, por consequência, como parte do social mais amplo, revela seus conflitos afetada pelas condições de produção da vida humana, situações familiares e sociais cada vez mais complexas, às quais responde de modo peculiar. Numa relação dialética em que sofre interferências e por sua vez interfere, contribuindo histórica e culturalmente para a construção de sujeitos que dão continuidade a uma história social, parece perder-se de seus objetivos e de sua função, clamando por ajuda de todos os profissionais que possam ajudar a interpretar o caos estabelecido.

As mudanças nos valores, no modo de lidar com as pessoas e nas organizações trazem uma bagagem de dúvidas e angústias. O homem-máquina da Revolução Industrial precisa adaptar-se ao homem intelectual, criativo e inovador. A era do conhecimento aponta a necessidade da escola atualizar os meios de aprendizagem e proporcionar um ambiente favorável a essa nova cultura.

A família, não mais constituída do modo tradicional e a escola parecem perplexas diante da tarefa de ensinar; por um lado abandonaram aparentemente o autoritarismo e a repressão e, por outro, lamentam tê-lo feito, surpreendendo-se com os resultados. Espera-se que as crianças possam obedecer e respeitar por questões éticas e não por medo, mas não construiu-se ainda uma prática escolar que ofereça oportunidades do exercício da voz e da vez, permitindo aos alunos uma participação efetiva em que esse sujeito seja, de fato, sujeito de sua história .

A Gestão Participativa²⁴ nas organizações atuais já construiu, do ponto de vista teórico, um amplo discurso democrático mas que tem “dificuldade” de colocar em prática, parece que ainda tem muito a aprender .

A modernidade está sendo analisada e discutida por diversos teóricos, alguns profissionais conceituam a contemporaneidade como pós-moderna, porém será apresentado as

²⁴ Chiavenato, 2004.

proposta de Bauman²⁵ (2001) da modernidade líquida e de Lipovetsky²⁶ (2005) com o termo hipermodernidade.

Lipovetsky (2005) define duas etapas históricas da modernidade, a primeira refere-se ao início da industrialização, quando apenas a burguesia se beneficiava dos avanços industriais, outro momento histórico, caracteriza-se pela facilidade que a população adquire para consumir os bens materiais. Hoje, mesmo que a população não tenha o capital necessário para comprar um bem que julga necessário, os crediários, os cartões e cheques pré-datados facilitam a compra dos bens que antes eram possíveis apenas para a burguesia.

As propagandas estão divulgando uma felicidade pautada no consumo e no prazer imediato. A população está sendo seduzida a uma cultura hedonista²⁷. O autor refere-se essa segunda etapa da modernidade como a era pós-moralista, onde há uma queda do dever moral pautada na igreja e no temor a Deus.

Até aproximadamente o século XVIII, a sociedade temia aos princípios estabelecidos pela Igreja. A Igreja tinha o poder de organizar moralmente a sociedade, propagando virtudes para aqueles que temiam a Deus. Fazer o bem acima de tudo, da sua própria vida, negando os seus desejos pessoais em prol de uma obediência a divindade e de uma glória eterna prometida aos que eram fiéis, uma recompensa após a morte no paraíso eterno, ou a punição em um inferno eterno àqueles que não eram virtuosos. Os bens materiais não traziam virtudes pessoais, era um desejo pecaminoso. Assim, entende-se que:

[...] o homem não é capaz de encontrar em si mesmo as luzes necessárias para conhecer e praticar a justiça. Fora da igreja, não há moral; sem o concurso da fé, a virtude não tem “valor nenhum”. Sobre isso, Bossuet e Arnauld concordam com a grande maioria dos teólogos: não há virtude possível sem conhecer e amar ao verdadeiro Deus. O motivo que deve nos levar à prática da virtude não é o respeito moral ao homem, mas o desejo e a glória do Altíssimo. (LIPOVETSKY, 2005, p. 1)

Durante o processo histórico a igreja foi perdendo a sua força, e o Estado proclamava um novo ideal de felicidade, mas ainda direcionado ao bem da sociedade e não ao desejo individual. Rousseau, Kant, Comte e a filosofia eclética da França mostram claramente a

²⁵ Zygmunt Bauman, nasceu em 1925, na Polônia, Sociólogo, iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia, onde ocupou a cátedra de sociologia geral. Teve artigos e livros censurados e em 1968 foi afastado da universidade. Reconstruiu sua carreira no Canadá, Estados Unidos, Áustria e Grã-Bretanha, onde em 1971 se tornou professor titular de sociologia da Universidade de Leeds.

²⁶ Gilles Lipovetsky nasceu em 1944, na França. Filósofo, doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Sherbrooke (Canadá) e pela Université Bulgare (Sofia).

²⁷ O hedonismo é uma teoria ou doutrina filosófico-moral que afirma ser o prazer individual e imediato o supremo bem da vida humana. O hedonismo moderno procura fundamentar-se numa concepção mais ampla de prazer entendida como felicidade para o maior número de pessoas.

negação da individualidade do sujeito para um bem social. Rosseau inspirou essa nova ideologia combatendo contra os desejos pessoais, sendo essa negação a representação de virtude. Kant elevava a prática incondicional do dever social. Comte afirmava que viver para o próximo é um dever moral. As filosofias ecléticas da França definem moral como ciência do imprescindível dever, e virtude como a inteira abnegação de si. Para Lipovetsky (2005) desde o iluminismo, os modernos procuravam uma moral que fosse independente dos dogmas religiosos. A partir do século XVIII um novo ciclo inicia-se, os modernos rejeitam a moral fundamentada em princípios religiosos para ser compreendida como um dever social.

O mundo contemporâneo está fundamentado num outro tipo de dever. No início, o dever era para com Deus, depois passa a ser com a sociedade e agora o homem deve a si mesmo. A modernidade cobra ao homem a responsabilidade de cuidar de si, cuidar da sua saúde, do seu corpo, da sua carreira profissional. O sujeito que desiste da sua própria vida é considerado imoral, pois destrói a si próprio, que é o seu bem maior. A sociedade individualista, a sociedade da decepção, a sociedade da busca da felicidade acima de tudo. Vale ressaltar que:

Enquanto a era moralista pretendia coibir os excessos da vontade, o mundo atual procura levá-los ao paroxismo; enquanto a era moralista exaltava o cumprimento dos deveres em relação a si e ao próximo, o mundo atual incita ao conforto sem medida. A sedução tomou o lugar do dever, o bem-estar tornou-se Deus, e a publicidade é seu profeta. O reino do consumo e da publicidade exprime muito bem o sentido coeso da cultura pós-moralista. (LIPOVETSKY, 2005, p. 31)

Os valores éticos vêm sendo transformados ao longo dos séculos. A sociedade conquistou a sua sonhada liberdade, resta saber o que fazer com ela, parece que essa é uma das grandes questões atuais. A liberdade e a felicidade imediata têm levado a sociedade a profundas angústias e crises existenciais. A estrutura familiar exemplifica essas mudanças, hoje existe uma pluralidade de modelos de família. O casamento está fundamentado na satisfação de ambos, caso isso não esteja mais presente, pode ser cancelado a qualquer momento, trazendo para o casal mais responsabilidade do que nos séculos anteriores.

Analisando o exemplo da família observa-se que hoje o casal precisa ser mais presente na família e responsável do que nos séculos anteriores, porém caso o casal não tenha maturidade para resolver problemas e enfrentar as frustrações pertinentes ao cotidiano familiar, poderá ficar numa busca constante por uma suposta felicidade. As crianças e adolescentes precisam de uma educação mais efetiva do que no passado, pois as possibilidades de escolhas estão expostas, não existe mais a censura que regulava a sociedade,

tudo está liberado, uma criança pode acessar a internet ou canais a cabo e assistir cenas pornográficas ou de violência com apenas um clique, cabe aos pais a responsabilidade para criar meios que impeçam esses acessos. Pode-se compreender que:

A era pós-moralista enfraquece os deveres em conjunto, mas amplia o espírito de responsabilidade aos filhos. É por isso que os índices de recriminação contra os pais se multiplicam. Estes são responsabilizados, ora por não acompanharem de perto os estudos, ora por não tomarem parte nas reuniões das associações de pais de alunos... (LIPOVETSKY, 2005, p. 142)

A criança e o adolescente são afetados diretamente pela sedução da modernidade e dos contextos embutidos dessa época. As exigências de uma boa aparência, da moda e do corpo perfeito fazem da criança e do adolescente vítimas certas. A sociedade moderna está vivenciando um paradoxo, ao mesmo tempo em que se livram do dever a Deus e social, buscam dentro de si, uma cobrança de perfeição e se aprisionam na liberdade almejada. Os pais modernos enfrentam desafios para educar seus filhos, pois a cultura da felicidade acima de tudo causa insegurança e medo de frustrar os filhos. As conseqüências do desequilíbrio social são percebidas nos noticiários, crianças e adolescentes sem limites, ora fazem vítimas na sociedade, ora são vítimas da própria “dificuldade” de tolerar frustrações. Dessa maneira, podem entregar-se as drogas, onde tendem a buscar uma forma de sair da realidade e viver numa satisfação ilusória.

A modernidade exige um comportamento ético, a democracia traz consigo a liberdade, mas também o paradoxo. Ao mesmo tempo em que o sujeito é “livre”, não é, pois esse sujeito está compartilhando o mundo com outros sujeitos que também são “livres”. A sociedade moderna necessita fundamentar-se em valores éticos. Essa tarefa não é fácil, precisa de muita dedicação e equilíbrio.

Bauman (2001) utilizou a metáfora da fluidez para explicar o estágio da modernidade contemporânea. O líquido se diferencia do sólido pela possibilidade das suas moléculas se locomoverem com rapidez, enquanto que o sólido possui uma liga que une os átomos de forma rígida e impede a mudança com facilidade. Essa liga proporciona à estabilidade dos sólidos, uma resistência que não permite a mudança, a fluidez. Ou seja, o líquido se locomove com facilidade e apresenta diversas formas e não as mantém. O sólido resiste ao tempo, à mudança, ocupa um espaço e nele fica. Em relação ao peso do líquido e do sólido, aparentemente o sólido é mais pesado que o líquido, fato esse que nem sempre acontece

quando medidos centímetro cúbico por centímetro cúbico, a fluidez do líquido aparentemente traz a idéia de leveza.

A história da humanidade mostra que muitas normas, regras, costume (sólidos) foram perdendo a sua potência dominadora (derretidos) para que outros hábitos (sólidos) mais eficazes fossem construídos, porém para edificar uma nova estrutura (sólido), o antigo necessitava ser transformado (derretido), e nesse processo, tornando-se líquido e sem forma. Para o autor essa forma de derreter os sólidos “ deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nua, desprotegida, desarmada, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir com eles.” (2001, p. 10)

Nesse processo de “derretimento de sólidos” e construção de “novos sólidos”, a economia capitalista entrou em vigor, separando os interesses individuais dos interesses coletivos. O autor define esse segundo estágio da modernidade como “uma redistribuição e realocação dos poderes de derretimento da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas .” (2001, p. 13)

Após essa “liberdade” os indivíduos teriam que encontrar estratégias para usar a sua liberdade para se acomodar e adaptar. Ou seja, o sucesso ou fracasso são responsabilidades do indivíduo. Os modelos foram derretidos e o indivíduo está a procura de novos padrões. A tarefa em questão torna-se mais fácil no sentido de criar e inventar novos padrões, pois os líquidos apresentam essa característica de mudar com facilidade, porém manter a forma tornou-se uma tarefa complexa que exige muita atenção, esforço e determinação. Em função disso:

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que a distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsividade e obsessividade, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: “de limpar o lugar” em nome de “um novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade). (BAUMAN, 2001, p.36)

A modernidade trouxe uma responsabilidade do indivíduo consigo mesmo inevitável, uma eterna necessidade de ser superior a si mesmo. A busca de um corpo perfeito e saudável,

de um estatuto social apreciável tornou-se responsabilidade do homem e não mais da sociedade. A partir dessa reflexão, pode-se dizer que:

Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão (nos tempos de Nietzsche, não podemos ser *Mensch* sem ser, ou pelo menos lutar para ser, *Übermensch*); também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado. A esse respeito, não há muito que distinga nossa condição da de nossos avós. (BAUMAN, 2001, p. 37)

O autor refere-se a um dos conceitos mais importantes de Nietzsche o “Super-homem” para exemplificar o homem moderno que está sempre em busca desse “sobre mim; acima de mim; além de mim”, um homem que precisa superar-se nas frustrações, nos desafios que a sociedade moderna lhe impõe.

Essas características da sociedade moderna estão sendo transmitidas e percebidas pelas crianças contemporâneas. Na pesquisa de Salgado (2008), a autora descreve a influência dos desenhos animados no processo de construção da subjetividade das crianças e como esses valores permeiam a cultura lúdica. “Competir, vencer e poder são as metas a serem perseguidas por crianças.” É necessário, pois, analisar:

As palavras da música fazem um chamado: “meninos e meninas do planeta, univós!” A nova era já chegou e ela depende de vocês, Ash, Tai Kamiya, Florzinha, Lindinha, Docinho, Jimmy Nêutron, Yugi, crianças que habitam o mundo virtual, e crianças de carne e osso que povoam nosso “mundo real”. São elas crianças do século XXI, meninos e meninas superpoderosos, heróis do nosso tempo! (SALGADO, 2005, p.15)

As crianças são influenciadas pelos modos de subjetivação presente na sociedade e são capazes de absorver a cultura, principalmente quando os adultos desenvolvem e criam entretenimentos específicos para essa faixa etária com todo o colorido e marcas da atualidade. Vale ressaltar que:

Como tal, a televisão para crianças pode talvez ser vista como um reflexo dos interesses, dos desejos e das fantasias não das crianças, mas dos adultos sobre as mesmas. Estes programas são bem o lugar de uma elaboração do pensamento sobre as crianças e sobre a importância e o papel da televisão nas suas vidas quotidianas. (PEREIRA, 2008, p. 229)

A mídia e a tecnologia atravessam a cultura contemporânea de adultos e crianças, principalmente nos aspectos de entretenimento, fornecendo modelos a serem seguidos. A liberdade de expressão trouxe muitos aspectos positivos, assim como os negativos também.

Os instrumentos da tecnologia podem ajudar muito na escola e na educação, porém precisam ser incluídos de forma reflexiva e crítica. Dessa perspectiva, entende-se que:

Um dos principais aspectos que se destacam na cultura lúdica contemporânea é a convergência entre mídias. As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. (SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2008, p. 210)

A criança moderna tem a capacidade de refletir os aspectos alienadores da cultura do consumo, porém para que ela consiga expressar seus sentimentos e idéias a respeito dessa produção midiática e da política do consumo é preciso que ela seja ouvida, espaço esse, que ainda não conquistou em muitos lugares. Pode-se compreender, com base em Amâncio que:

Notamos que, durante séculos e séculos, esse ser foi friamente ignorado. Só recentemente, com o desenvolvimento das ciências médicas nos últimos trezentos anos, diminuiu o índice de mortalidade infantil, e isto, entre outros fatores, leva a infância a ser considerada. Isso quer dizer que a sociedade adulta demorou para dar à criança sua alforria, e parece que não o fez com muita vontade. Pelo contrário, observa-se o controle exercido pelas gerações adultas sobre a infância, o controle dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos. (AMÂNCIO, 2002, p. 161)

A escola como um dos lugares de aprendizagem pode criar um espaço para inserção da reflexão da cultura do consumo, espaço esse, que não necessita de muitos esforços, apenas permitindo que a criança expresse seu pensamento, seja por meio da oralidade ou da escrita, ouvindo-a e refletindo junto com ela, respeitando a sua percepção do mundo talvez seja suficiente para que a criança se sinta um ser ativo na sociedade.

3.2

O desafio da escola

Uma das queixas que percorre o ambiente escolar, em todo o Ensino Fundamental chegando até Ensino Superior está relacionada à compreensão da leitura e à produção escrita dos alunos. Muitas empresas reclamam da “dificuldade” de seus funcionários para compreenderem e produzirem textos escritos, falta compreensão, argumentos, vocabulário suficiente, coesão, coerência e objetividade entre outros aspectos ligados à expectativa com relação ao desempenho do trabalhador que precisa exercitar práticas de leitura e escrita no seu

trabalho. O fracasso em produzir um texto pode ter a sua raiz muito antes do início da escolarização e agravada, nesse processo de alfabetização, sendo fortalecida pelas práticas mecanizadas nos anos posteriores a alfabetização.

Para Patto (2008) o fracasso escolar é produzido social e historicamente com a contribuição da escola. Para Soares (2008) o fracasso da escola equivale ao fracasso do ensino da língua materna, ou seja, da alfabetização.

O fracasso escolar tem sido discutido ao longo da história. Segundo Patto (2008) antes da década de setenta a origem do fracasso escolar era atribuído, de forma relevante às questões genéticas e raciais. A partir da década de setenta, novos estudos começaram a emergir, trazendo novas discussões. As explicações para o fracasso escolar passaram a ser discutidas na proveniência cultural dos alunos. Ou seja, entram em foco as teorias da carência e diferença cultural. Então:

Nesta primeira fase de sua produção, a influência de fatores extra-escolares no rendimento escolar ocupava o primeiro plano. Características dos alunos e de seu ambiente familiar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca dos determinantes do baixo rendimento. Assim alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar. (PATTO, 2008, p. 145)

Outros estudos, na década de 1970, também alimentaram a discussão sobre o papel e a função da escola, no que concerne à produção do fracasso escolar. De acordo com a mesma autora, citando os teóricos, as idéias de Althusser (1974), Bourdieu (1974) e Bourdieu e Passeron (1975) “introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade.” Assim, as teorias crítico-reprodutivas afirmam que:

[...] na escola, o embaçamento da visão de exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilégio de estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. (PATTO, 2008, p. 148)

A década de setenta, do século XX, foi marcada por diversas vezes tentando explicar a origem do fracasso escolar, e ainda hoje os profissionais da educação buscam essa resposta. A contribuição de Patto (2008) na tentativa de encontrar uma solução, ou pelo menos incitar nos profissionais uma reflexão sobre o fracasso no processo ensino-aprendizagem e nas relações

que se estabelecem no espaço escolar foi significativa. A autora pontua as pesquisas realizadas no âmbito do sistema escolar a partir de 1976:

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola. (PATTO, 2008, p. 153)

Na década de oitenta acentuam-se as pesquisas com foco nas metodologias pedagógicas. Soares (2004). Relatando o fracasso na alfabetização nas escolas brasileiras, aponta várias causas de natureza pedagógica para esse fracasso: 1) a reorganização do tempo escolar; 2) o princípio da progressão continuada; 3) A transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista; 4) A transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural; 5) O paradigma cognitivista: construtivismo x socioconstrutivismo.²⁸

O contexto histórico referente ao fracasso escolar parece mostrar a busca de um “culpado”²⁹ por esse desfecho. O aluno, a escola ou a sociedade? Diante das “acusações” cada um se defende da maneira que considera mais prudente.

Soares (2008) retoma o assunto do fracasso escolar enfatizado por Patto (2008), sintetizando as teorias, em ideologias, sendo estas: a ideologia do dom, da deficiência cultural e da diferença cultural. Quanto à ideologia do dom:

A função da escola, segundo a ideologia do dom, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpa a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição. Assim, pela ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é esta que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas. (SOARES, 2008, p. 11).

O questionamento pertinente a ideologia do dom, apontado pela autora, refere-se, então, ao fato de a camada menos desfavorecida ser “menos inteligente”. A resposta para essa pergunta levou ao surgimento da ideologia da deficiência cultural. Ora, a deficiência não

²⁸ Verificar: SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas.

²⁹ As palavras que trazem um sentido de julgamento, que estão entre aspas têm o objetivo de enfatizar a sensação que percebi no ambiente escolar, em relação ao processo histórico das pesquisas realizadas. Visto que, entendo que cada passo, ou seja, cada teoria foi importante para o processo de compreensão e melhoria no processo ensino-aprendizagem.

estaria em questões genéticas, visto que, apenas a classe menos favorecida economicamente estava sendo considerada prejudicada.

A ideologia da deficiência cultural retira da genética a responsabilidade do fracasso escolar e aponta uma deficiência quanto aos aspectos culturais. Desse modo, aponta Soares (2008), “as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais”. Ou seja, a escola teria que compensar a carência cultural dos alunos. Porém as ciências sociais e a antropologia não aceitaram esta ideologia, afirmaram que não existe deficiência cultural.

A cultura não é avaliada em superior ou inferior, pobre ou rica. Essa explicação para o fracasso escolar torna-se ultrapassada e passa-se a pensar nas diferenças culturais e não em deficiência cultural.

A ideologia da diferença cultural, apontada pela autora, mostra que a escola utiliza-se de uma metodologia dirigida para a classe mais favorecida e, portanto a classe menos favorecida economicamente não consegue acompanhar. Desse modo, a responsabilidade pelo fracasso escolar não é mais do aluno, e sim da escola. Então:

Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências culturais intelectuais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia da deficiência cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferença em deficiências. (SOARES, 2008, p. 16).

As ideologias apontadas pela autora tentam responder a pergunta realizada por mim no início desse assunto, “Quem é o culpado pelo fracasso escolar: o aluno, a escola ou a sociedade?” A ideologia do dom, “defende” o aluno das “acusações” genéticas. A ideologia da deficiência cultural tenta “defender” a sociedade, alegando que as deficiências culturais não existem, são apenas diferenças. Porém, “acusam” a escola por não apresentar uma metodologia adequada em relação às diferenças culturais.

A escola se posiciona quanto à “acusação” e procura respostas na medicina e na deficiência, nas experiências de linguagens, vivenciadas no contexto familiar. Por sua vez, a medicina se “defende” contra essa “acusação”. Para Moysés (1992) as causas médicas para o fracasso escolar não existem:

Em síntese, as causas médicas do fracasso escolar não existem! Daí, a contribuição que a medicina pode oferecer a área educacional é nenhuma! Estas colocações podem parecer exageradas, até radicais, porém, apenas revelam a realidade das relações entre saúde e aprendizagem. Realidade que tem sido escamoteada,

deformada através de vários mecanismos. O fato de serem as mesmas crianças que tem problemas de saúde e que vão mal na escola é consequência à determinação comum de ambos os problemas; a política governamental para o setor social, reflexo do modelo de desenvolvimento imposto ao País. É obvio que não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, interfiram também nas intelectuais, incluídas aqui a aprendizagem. O que está se afirmando é que antes de prejudicar a aprendizagem, compromete-se a própria frequência a escola. Embora com problemas de saúde, a criança que está na escola não é uma “criança doente”. É uma criança que sofre as consequências de condições agressivas, desumanas, sob qualquer ângulo que se analisa a sua vida. (MOYSES, 1992, p. 30).

A autora não pontua uma “concepção médica que trata o processo saúde/doença como problema individual, buscando no próprio organismo biológico as causas da doença”. Para a autora o processo saúde/doença é determinado pelas:

[...] condições de vida e pelo grupo social no qual o indivíduo se insere; que analisa o social não como “uma variável”, mas como o determinante real dos principais problemas de saúde da população, um social que é concreto, criado pelo homem e, portanto, é mutável; que, enfim, tem combatido a medicalização da sociedade. É esta a contribuição real que a Medicina pode oferecer à Educação a respeito deste assunto: a desmistificação de explicações simplista e simplificadoras do fracasso escolar. (MOYSES, 1992, p. 30-31).

Nessa perspectiva médica, a doença pode influenciar a aprendizagem, porém não determiná-la. O contexto social e as condições de vida determinam a saúde ou a doença do indivíduo. Ou seja, a influência do mundo contemporâneo e o contexto histórico podem determinar a saúde e a doença.

Quanto à deficiência nas experiências de linguagens, de acordo com Soares (2008) pensou-se na educação compensatória, as escolas pré-escolares. Porém, de acordo com a autora, a pré-escola não conseguiu ainda solucionar esta questão da linguagem. As teorias de linguagem concordam que existe uma diferença entre a linguagem dos indivíduos de um grupo social favorecido economicamente dos que pertencem às classes populares. Soares (2008) aponta que “essa distância é que pode explicar aquilo que se tem chamado de crise no ensino”. Assim:

o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes. (SOARES, 2008, p. 69).

Para a autora a escola oferece aos alunos de classe popular, apenas o reconhecimento da linguagem “legítima” e que falta ainda o conhecimento, ou seja, um aprendizado da linguagem “padrão”. Enquanto, os alunos da classe economicamente favorecida apresentam uma bagagem linguística mais adequada à linguagem padrão e, por consequência mais facilidade em prosseguir nos processos de produção escrita, os alunos de classe popular não tem essa etapa conquistada. Assim sendo, as crianças da classe popular apresentam uma linguagem diferente da linguagem oficial, e, por consequência terão que conhecer a linguagem padrão por meio da escola.

A escola, por sua vez, na posição do professor, poderá criar estratégias para que os diversos discursos e maneiras de expressão da linguagem possam circular e envolver os alunos no aprendizado dos diversos gêneros textuais, sem desvalorizar a linguagem popular das crianças, mas mostrar que existem outras maneiras de dizer (falado e o escrito). Se, o professor não compreender e aceitar as diferenças linguísticas estará, de acordo com Soares (2008), “cumprindo a sua função de manter e perpetuar a estrutura social, a discriminação entre classes, as desigualdades e marginalização.”

A proposta apresentada pela autora é de não discriminar a linguagem trazida pelas crianças, ou entendê-la como errada, mas mostrar para a criança que existe uma linguagem padrão. A partir desse reconhecimento a tarefa da escola é oportunizar a aprendizagem da língua escrita convencional, sem desvalorizar as variedades linguísticas porém acrescentá-la como um novo conhecimento, sem desprestigiar o já existente. Desse modo, finaliza a autora:

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais. (SOARES, 2008, p. 79).

A maioria das pesquisas quanto ao fracasso escolar refere-se ao fracasso da população desfavorecida economicamente, porém, as escolas privadas também apresentam o fracasso escolar. O desfecho desenvolve de uma maneira diferente, visto que, as famílias de classe mais favorecida tem como pagar um profissional particular, ou ao invés de ter uma evasão escolar, apenas mudam de escola. A contribuição de Smolka (2003) para essa reflexão é relevante:

Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o malformado, mal-informado, desatualizado e, “por isso”, mal pago. Para “compensar” novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor.[...] Numa surda situação de simulacro – em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos -, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos: as crianças se mantêm enquanto as crianças evadem. Mesmo no contexto das escolas particulares, a situação não é muito diferente: só que a “evasão” é substituída pela “mudança de escola” devido à insistência dos pais; e/ou a “incapacidade” ou as dificuldades das crianças são corrigidas ou trabalhadas por “profissionais competentes”, num sistema paralelo e de “apoio” à escola, graças as possibilidades financeiras das famílias. (SMOLKA, 2003, p. 16)

Além dos fatores apresentados que diferenciam, em parte, nas escolas particulares, outro fator considero importante sinalizar: a inversão do espaço econômico que acontece nas escolas particulares. Ou seja, sendo a diferença cultural um dos fatores que “atrapalham”³⁰ a aprendizagem da linguagem, a situação das escolas particulares encontram-se pautadas na mesma instância, porém, os alunos estão numa situação economicamente favorável e os professores em desvantagens, devido a desvalorização do trabalho do professor nos tempos atuais. Neste sentido, as relações interpessoais defendidas na abordagem socioconstrutivista, importantes para a mediação do conhecimento, leva em conta, na sua metodologia, a interação social de classes economicamente e culturalmente diferentes.

3.3

Leitura e escrita

A linguagem, seja ela oral ou escrita está sendo compreendida como fator relevante para a aprendizagem na escola. O valor investido na linguagem ganha prestígio pelo fato dos aspectos relacionados a leitura, interpretação de textos e produção escrita estarem diretamente relacionados com as outras disciplinas do currículo escolar. Desse modo, torna-se essencial o conhecimento teórico e prático dos estudiosos de educação, lingüística, sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, entre outros para contribuir na compreensão da aprendizagem da leitura e da produção escrita.

³⁰ Ao longo desse capítulo estou apontando, com suporte dos interlocutores apresentados que a diferença cultural não é capaz de anular o aprendizado, a questão é compreender as diferenças e utilizar técnicas eficazes para atingir a aprendizagem.

A compreensão de ensino de leitura que está sendo apresentada não se refere a décadas passadas, onde a decodificação e mecanização da leitura era fator dominante. A proposta de ensino de leitura e produção escrita tem em seu bojo, a compreensão do sentido, do significado do enunciado. Para Smith (1999) os leitores “não lêem as palavras exatas mas geralmente o sentido exato”. Assim:

[...] a compreensão deve preceder a identificação de palavras individuais pela simples razão, já comentada, de que as palavras tomadas isoladamente, uma de cada vez, são essencialmente sem sentido. [...] mas se a compreensão é necessária antes de que as palavras possam ser identificadas e se a finalidade da leitura é encontrar sentido no texto, então frequentemente não há sentido em identificar as palavras individuais. [...] A identificação das letras, a identificação das palavras e a compreensão do significado são conseqüências independentes de se perguntar diferentes tipos de questões do texto. A necessidade de compreensão não precisa da identificação de palavras, o que, por sua vez, não precisa de identificação de letras. (SMITH, 1999, p. 103)

As pesquisas demonstram a necessidade de um olhar diferenciado quanto à aprendizagem de leitura e escrita. As pesquisas de Kramer (2008) contribuem significativamente, por isso considero relevante essa citação:

Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. A criança não compreende as situações que a rodeiam, não identifica os objetos e se expressa de várias formas antes de falar? Similarmente, diversas tentativas de produção da escrita e diversificadas experiências de ler antecedem a leitura/escrita da criança. A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola. Muitos pesquisadores vêm buscando compreender como se dá essa construção; (KRAMER, 2008, p. 98).

O linguista Cagliari, situa-se numa concepção pedagógica diferente da proposta defendida nesse trabalho, porém, suas contribuições, na área de lingüística, são interessantes. Suas obras voltam-se para o estudo dos processos de ensino da língua portuguesa, enfatiza o papel da escola, lócus em que a aprendizagem formal acontece. Assim, para o autor a produção de um texto escrito:

[...] envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de idéias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola. (CAGLIARI, 2006, p.122)

O mundo da escrita apresenta-se de modos muito distintos aos seus aprendizes. Vários são os gêneros textuais, os tipos de letras, muitas são as razões para os usos da linguagem, tanto oral como escrita. Aprender a ler e escrever, além de constituir-se em uma necessidade e um direito de todos, principalmente dos alunos que freqüentam a escola, exige a passagem pela complexidade e diversidade que o sistema de escrita comporta.

Para aprender ler e a escrever se faz necessário compreender, entre tantos elementos os usos que essa prática proporcionará ao escritor e leitor. Essa prática de alfabetizar, valorizando o sentido e o uso social da escrita implica a compreensão de uma alfabetização que inclua o que atualmente passou-se a denominar de letramento.

A palavra letramento como aponta Mortatti, (2004) aparece na década de 1980, nas pesquisas acadêmicas, sob influência do inglês “literacy”, que inicialmente foi traduzido como alfabetização. Recentemente, dois termos são encontrados nos dicionários para a tradução: “alfabetismo” e “letramento”. Para Tfouni (1988) letramento é algo mais que alfabetização, envolve os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Kleiman (1995) comenta que letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Soares (1998) por sua vez, define letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

O mundo contemporâneo, globalizado mostra a necessidade de usufruir dos benefícios da linguagem escrita. O sentido de ler e escrever, na proposta de letramento como aponta Leite (2005) não é apenas ter o domínio do código, ou da tecnologia da escrita, mas também, compreender os benefícios sociais que essa prática oferece ao cidadão. Nesse sentido, resalto argumentos de Soares (1998) :

A necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social levou ao surgimento da palavra “letramento”. Trata-se da versão em português da palavra inglesa “literacy”, que vem do latim littera (letra) mais o sufixo “cy”, que designa condição, qualidade. Letramento é, pois, “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 1998, p. 39.)

A concepção de leitura e de escrita, em questão, foge totalmente do modo como a escola lidava – há pelos menos três décadas – com esse conhecimento, tratando seu ensino como decifração, decodificação que para se realizar recorria aos tradicionais métodos de alfabetização, com ênfase na memorização e exercícios de psicomotricidade. Trata-se aqui, da habilidade para usar a leitura e a escrita em situações do cotidiano, beneficiando-se dessa

competência para, inclusive, tomar decisões, fazer uma análise crítica e/ou escrever contextualizando com a sua experiência cultural.

Algumas pesquisas apontam que muitas crianças nos anos iniciais da escolarização são vítimas de metodologias e materiais didáticos que podem prejudicar a produção escrita. Tais concepções desvalorizam a experiência de letramento das crianças, que mesmo não entendendo o código da escrita apresentam aspectos culturais e políticos do ambiente social em que estão inseridas. De acordo com Mortatti (2004) educação e letramento devem ser entendidos como parte de um mesmo processo. Deste modo:

[...]são, hoje, portanto, conceitos e práticas inter-relacionados e complementares entre si. Além da contribuição para a reflexão sobre problemas culturais e sociais mais amplos, entre o conceito de letramento – que abrange os usos e funções sociais da leitura e da escrita em uma sociedade letrada -, e o conceito de educação – que abrange processos educativos que ocorrem não apenas em situação escolar, mas também em situações não-escolares -vêm-se evidenciando uma relação bastante fecunda e promissora, no sentido de avançarmos na conquista de direitos humanos básicos e que devem ser distribuídos igualmente entre todos, para o exercício pleno da cidadania. (MORTATTI, 2004, p. 120-121)

Os estudos atuais sobre questões relacionadas à alfabetização e ao letramento tem levado estudiosos dessa área a um (quase) consenso de que precisamos aprender a alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Penso ser importante lembrar ainda, sobre considerações do estudo de Cardoso (2000) que, ao analisar o processo de construção da linguagem escrita, assevera que este se dá pelo complexo processo de “transição” do oral para o escrito. A autora descreve e argumenta sobre o processo vivenciado pela criança, na mediação entre oralidade e a escrita, explicando que nesse movimento a criança recorre a várias estratégias com o objetivo de coordenar e organizar o pensamento em um texto. Ou seja, para a criança conseguir escrever utilizando-se do seu pensamento, vários processos antecedem essa capacidade, como por exemplo, a relação entre pensamento e linguagem oral e os aspectos culturais aprendidos.

Para Vygotsky (2008) o fato mais importante revelado no estudo genético do pensamento e da fala está nas relações entre esses dois importantes fenômenos. Assim sendo:

[...]é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente. Isso se aplica tanto à filogenia como à ontogenia. (VYGOTSKY, 2008, p. 41)

Para Vygotsky, a construção do conhecimento tem duas dimensões, a biológica e a cultural. A maturação neurofisiológica está na dimensão biológica e a aprendizagem na dimensão cultural. O desenvolvimento e a aprendizagem, embora com peculiaridades distintas, se articulam dialeticamente. Dessa forma podemos dizer que a cultura interage com o desenvolvimento e o transforma. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sócio-cultural da criança. Pensamento e linguagem são independentes, porém articulam-se constantemente.

A apropriação da linguagem escrita resulta de um processo de construção entre: pensamento, linguagem oral e linguagem escrita, ou seja, a linguagem oral está mediando o processo entre pensamento e linguagem escrita. Isso significa que a maioria das crianças utiliza a oralidade como apoio para a apropriação da linguagem escrita, fato esse que explica a presença da oralidade na escrita inicial de muitas crianças. Coaduna-se com essa reflexão Cardoso quando ressalta que:

No que concerne à inter-relação linguagem oral/linguagem escrita, acredito ter encontrado nos dados elementos que indicam a influência da oralidade na escrita inicial da criança. Esta influência se revela, sobretudo, por meio do “envolvimento” e da “fragmentação”, muito presentes nos textos escritos, especialmente nas narrativas de fatos vividos. A presença de características da língua oral nos primeiros textos narrativos escritos corrobora a premissa de que a linguagem escrita é compreendida pela criança a partir da linguagem falada, embora sejam sistemas de signos com estrutura e funcionamento distintos. (CARDOSO, 2000, p. 257-258)

A autora conclui que aprender a ler e escrever “é um dos aspectos envolvidos na complexa atividade de construção do conhecimento humano, que envolve as dimensões, cultural e emocional, e que possui uma natureza multifacetada”. (2000, p. 225)

A criança chega à escola com conhecimentos significativos, ela sabe falar, articular o seu pensamento por meio da linguagem oral, conhece a linguagem escrita presente na sociedade. Porém, essa experiência de letramento, muitas vezes, é ignorado em muitas escolas e em alguns materiais didáticos, principalmente nas cartilhas³¹ utilizadas como instrumento alfabetizador que invade o papel do professor, do aluno e da linguagem como

³¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) , desde 1994 vem discutindo a qualidade do livro didático, imprimindo alterações na sua organização. Todavia, a ver nos catálogos das Editoras as “velhas cartilhas” ainda estão disponíveis. E, mesmo adotando cartilhas mais “modernas”, chamadas de Livro de Alfabetização, muitas práticas pedagógicas reiteram em sala de aulas elementos próprios da cartilha tradicional que deixou profundas marcas em seus (antigos?) usuários. Sobre o assunto ver MORAES (2005) que analisa práticas de alfabetizadoras que não usam cartilhas, mas reproduzem e transferem atividades em cópias mimeografadas coladas nos cadernos das crianças. São os “cadernos-cartilhas”.

aponta Amâncio (2002), referindo-se à linguagem das cartilhas tradicionais, que ainda não foram abandonadas definitivamente por grande parte das alfabetizadoras..

Ao denunciar esse recurso didático, afirma que a cartilha “ invade o espaço da linguagem verdadeira, viva e dinâmica, que possibilita a interlocução, as interações pessoais e que é constitutiva das relações sociais e da construção de conhecimento”.

Nas cartilhas, especialmente as mais antigas, já bastante criticadas e que circularam durante décadas, as frases são simples e longe da realidade das crianças, são repetitivas e não estimulam o desejo de aprender. O professor aceitava a proposta imposta por esse material, sendo passivo e reprodutor dessa construção ineficaz. Nesse sentido, a autora ressalta que:

O fato de o espaço do professor ser absorvido pela cartilha na sala de aula não parece ocorrer sem sérios prejuízos para os alunos; mas, certamente, de tudo que investiguem, explicitem, até que ponto a ausência, o deslocamento do professor em prol da cartilha, interferem na aprendizagem das crianças. (AMÂNCIO, 2002, p. 181)

Quanto à participação do aluno por meio do uso da cartilha ou de outro material que exija tarefas repetitivas e sem sentido: o ensino fica comprometido porque a linguagem apresentada não faz parte das experiências culturais da criança (BETTHEREIM, 1984). A linguagem usada pela escola, no caso, não corresponde a linguagem escrita expressa na sociedade letrada contemporânea. E, assim:

A cartilha “toma” o espaço do aluno, na medida em que dispensa a opinião, a participação, a intervenção da criança. Com tudo que será trabalhado, determinado a priori, como incluir a participação do aluno? Na verdade esta participação não é desejada e, quando ela acontece, independentemente do consentimento do professor ou fora de suas previsões – mesmo quando solicitada, costuma trazer certos constrangimentos/desconcertos na sala de aula. (AMÂNCIO, 2002, p. 185)

Considerando a concepção de letramento da criança contemporânea e algumas atividades que a escola ainda reproduz na sua prática, seja por meio das cartilhas ou por exercícios repetitivos que parecem mais treinar, do que ensinar os benefícios da leitura e da escrita, acabam enfadando e desmotivando o aluno a estudar. Polimento (2005, p. 390) referindo-se ao conceito de letramento afirma que “esse conceito deve ser entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia, ainda que às vezes não envolvam as atividades de ler e escrever.”

O que é ler e escrever? Sacristán (2000, p. 47) define que “ escrever é estabelecer a reflexão interior, ler é desdobrar em si mesmo a reflexão de outro, que significa o escrito, seguindo um processo em que se entrelaçam os argumentos próprios com os outros, criando a trama mental ao relacionar os significados, isto é, as leituras.” Para Geraldi (2006, p.102) “o outro é a medida: é para o outro que se produz texto. E, o outro, não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro, insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista.” O ato de ler e escrever é uma ação dialógica entre o escritor e o leitor, mesmo sendo um outro imaginário.

Ao escrever imagino o outro que irá ler, refletir sobre o texto dando-lhe sentido e forma de acordo com as suas experiências culturais. A comunicação por meio da escrita necessita de uma organização que possa interagir o leitor, mesmo sem todos os aspectos fonéticos que só podem ser transmitidos por meio da fala. Dessa forma, fica a imaginação do leitor responsável por resgatar o que a escrita não permite.

A fala e a leitura possuem características diferentes, e para a criança é importante que ela tenha experiência em ouvir leituras de textos para que as estratégias utilizadas pela escrita possam ser internalizadas e diferenciadas, fato esse que a ajudará na produção escrita. Bajard³² (2006), pontua os benefícios para a criança, em escutar um texto lido por um mediador:

A criança que se beneficia da intervenção vocal de um mediador escuta texto e assim, mesmo sem ser alfabetizada, penetra no mundo da ficção escrita. Várias aprendizagens são construídas por meio do contato precoce com o livro: descoberta, por meio de brincadeiras infantis, do livro como objeto sensível; [...] escuta do texto como ritual de entrada na literatura; aproximação da especificidade do texto como elemento distinto da imagem; descoberta da sua permanência, oposta à flexibilidade do discurso oral; descoberta da necessidade de aprender a ler; (BAJARD, 2006, p. 504)

Para o autor citado, o ato de ler para uma criança, alfabetizada, ou não alfabetizada irá produzir nela, além do conhecimento e da apropriação da linguagem escrita, o desejo de aprender a ler e escrever. Smith (1999) também sinaliza a importância de um adulto ler para criança, deste modo, será um mediador da aprendizagem de leitura:

No entanto, ler histórias para as crianças tem duas vantagens gerais. A primeira é que o *insight* de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante pode ter um efeito altamente motivador na criança – sempre que a história for realmente interessante e a criança não for obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças é que as acostumam com peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. As crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros; não é a mesma linguagem que elas ouvem quando

³² Doutor em Lingüística.

falam ao seu redor diariamente, e é irreal esperar que uma criança aprende este estilo desconhecido ao mesmo tempo que aprende a ler. (SMITH, 1999, p.120)

O autor sinaliza a diferença da linguagem oral para a escrita e a importância do contato com textos escritos antes do processo de alfabetização. A experiência de escutar alguém lendo, ajudará a criança na sua produção escrita e na interpretação de um texto.

Certeau³³ (2008) ao definir o ato de escrever sinaliza alguns aspectos significativos em relação ao escritor, que destaco aqui, a criança na sua produção. Ao receber um papel em branco, uma página vazia, a criança se depara com um “nada” que precisa ser produzido, fazer sentido para alguém, algo que precisa ser sistematizado. Os três elementos apontados pelo autor: a página em branco, o texto e a sistematização desse texto fazem parte da arte de escrever, uma necessidade do mundo moderno.

Mas então, o que é escrever? Designo por escritura a atividade concreta que consiste, sobre um espaço “próprio”, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. (CERTEAU, 2008, p. 225)

A criança moderna, dotada de várias experiências de escrita encontradas na sociedade e habilidade na oralidade, irá organizar e sistematizar todo esse conhecimento por meio da escola. Aprender a transformar a aprendizagem da linguagem oral em sistemas próprios da linguagem escrita nos diversos gêneros textuais é um desafio que poderá ser conquistado com maior ou menor facilidade, dependendo da proposta metodológica da escola. Iniciar esse aprendizado com frases sem sentido, como apresentado em algumas cartilhas ou atividades mecanizadas como aponta Cagliari (2006) irão prejudicar a criança na habilidade de escrever.

Algumas pesquisas apontam a produção de textos espontâneos como uma prática eficiente no ensino da aprendizagem escrita, porém algumas mudanças terão que acontecer na estrutura da sala de aula, como aponta Calkins:

A abordagem ao processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula radicalmente diferente daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo. Se queremos que eles tenham uma oportunidade de dar o melhor de si mesmos e que dêem o melhor de si mesmos da melhor maneira possível, os alunos necessitam de grandes espaços de tempo. Um esforço prolongado e a persistência são essenciais, para a boa escrita; ainda assim, estas características são contrárias à maneira de nossas escolas modernas. (CALKINS, 1989, p. 36)

³³ Foi um jesuíta e erudito francês que escreveu em suas obras: psicanálise, filosofia e ciências sociais.

O tempo dispensado em atividades mecanizadas poderiam fazer mais sentido para as crianças nas produções escritas espontâneas. Porém, o que fazer com as tradicionais atividades de gramática? Como conciliar atividades de alfabetização e letramento? Como trabalhar de modo significativo explorando atividades que contribuam para ambas as necessidades?

Ora, todas essas atividades – de alfabetização, entendidas como acesso e apropriação da escrita, com atividades de análise lingüística e de letramento, aqui entendida como atividades de uso social da escrita, surgirão durante a aula, em todos os textos.

A gramática poderá ser explorada e explicada pelo professor por meio dos textos produzidos pelas crianças ou por alguma leitura escolhida pelo professor, ou até mesmo solicitada pelo aluno. No caso de um texto produzido pelas crianças, o professor poderá utilizar o texto e trabalhar a gramática, por exemplo: a criança escreveu um texto com o título “As flores do jardim”, a passagem de substantivos comuns no singular para o plural é um exemplo de uma análise gramatical. Dessa maneira, a criança poderá refletir, sem fazer atividades repetitivas. Qual a necessidade e motivação de passar várias frases para o plural? As crianças ficam enfadadas dessas atividades!

Segundo Cagliari (2006), o fato de as crianças serem falantes nativos da língua materna deve ser aproveitado para a aprendizagem do sistema de escrita. Nesse aspecto, concordo com autor quando sinaliza que:

Para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral. A dificuldade está simplesmente no fato de as crianças não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que as crianças escrevam, usando somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências serias para as suas atividades. . (CAGLIARI, 2006, p. 122)

As crianças são capazes de corrigir seus “erros”³⁴ ortográficos nos textos espontâneos como mostra essa pesquisa, para isso ela precisa de tempo, mediação do seu próprio texto. Para Cagliari (2006) “o controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas é um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa.” Pedir a criança para fazer produção escrita espontânea e devolvê-la com várias anotações em vermelho de seus “erros” ortográficos é desvalorizar todo seu trabalho em formular um assunto e uma idéia (o enunciado) para escrever.

³⁴ A palavra “erros” está entre aspas para sinalizar que os “erros” revelam hipóteses e caminhos a serem percorrido no processo de aprendizagem, ou seja, entendo os “erros” como etapas necessárias para a aprendizagem. Ferreiro (1985), numa concepção piagetiana também usa “erros” nessa direção; adotando a terminologia “erros construtivos”.

A criança ao superar a folha em branco, o vazio e a frieza do nada e criar nesse espaço vazio um texto, uma idéia (um enunciado), um pensamento incorporado é um desafio merecedor de prestígio do professor e de motivação para sistematizá-lo e não para marcá-lo, pontuando os “erros”. Após a produção escrita da criança, é interessante, utilizar o texto para analisar os diversos gêneros textuais, mostrar a diferença entre eles. De acordo com a proposta de atividade do professor, poderá sugerir escrever outro texto com o mesmo sentido, porém em outro tipo de gênero textual, sem desmerecer a linguagem do texto inicial. O trabalho com textos espontâneos, além de ensinar a escrever, escrevendo, fornece pistas para o professor analisar o processo de apropriação das crianças. Vale ressaltar que:

Texto é texto. A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. Quando perceber que a letra dos alunos precisa melhorar, irá fazer exercícios de caligrafia; quando perceber que os alunos só escrevem nos seus dialetos e pretender introduzir o dialeto-padrão, poderá, então, a partir dos textos, mostrar às crianças uma versão dos mesmos no dialeto-padrão, e assim por diante. O que não se deve fazer é corrigir o texto do aluno na folha em que ele foi escrito. (CAGLIARI, 2006, p. 127)

As pesquisas de Cagliari (2006), Calkins (1989), Geraldi (2003) apontam como podem ser prazerosas para as crianças as atividades de produção de textos espontâneos. Nesta investigação, permitindo que as crianças produzissem livremente, também pude conferir essa premissa.

Para Cagliari(2006) “as crianças levam muito a sério (mesmo brincando) a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimuladas a se autodesenvolverem e não a fazerem um trabalho repetitivo.” Para Geraldi (2003) o “vivido é o ponto de partida para a reflexão”, referindo-se as diferentes histórias produzidas pelas crianças, “a ação educativa é fundamental pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite.” Para Calkins (1989) o importante “é fazer que os escritores descubram que tem algo a dizer, algo que os outros desejam ouvir.” Para essa última autora, a produção escrita merece um lugar de destaque não apenas no currículo da escola, mas também um espaço físico (*atelier*) em que as oficinas de produção textual possam acontecer em local e com procedimentos à altura da importância desse conteúdo escolar.

3.4

O professor como mediador na produção escrita

Na abordagem sócioconstrutivista, como está sendo apresentado nesse trabalho, o adulto, de modo geral, e o professor, especificamente, têm um papel fundamental na mediação do processo de construção do conhecimento pelas crianças. É inegável a contribuição desse sujeito na produção da escrita de seus alunos.

No modelo tradicional de educação, o professor é o detentor do conhecimento, enquanto que o aluno nada ou pouco sabe, sendo um sujeito passivo, que precisa estar pronto para receber o conhecimento escolar.

As crianças contemporâneas apresentam o reflexo da sociedade atual, do mundo globalizado, da inserção da tecnologia e não tem como negar que essas crianças apresentam conhecimento prévio e um grau elevado de experiência com a cultura letrada. A partir dessa reflexão, destaco que:

Assim sendo, o professor nem sempre se dá conta de que estamos diante de uma transformação dos processos de leitura, de escrita e de produção de conhecimento que apontam para um redimensionamento da cultura e da subjetividade, um desafio para todos que enfrentam e compartilham este momento histórico. (JOBIM E SOUZA / JUNIOR, 2003, p. 38)

Nessa perspectiva, percebe-se um momento histórico que clama por uma mudança em relação a postura do professor, que deve ter consciência de que a sua concepção de ensino vai determinar a sua prática. Assim como a sua concepção de infância contemporânea influenciará a sua relação interpessoal com essas crianças. Dessa forma, entende-se que:

As crianças vivem em contato com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos e cartazes, além dos textos de revistas, jornais, televisão, etc. Todas essas informações e vivências devem ser aproveitadas pelo professor para, juntamente com os alunos, refletir sobre as possibilidades da escrita e observar que marcas muito individuais restringem a possibilidade de leitura e que, para facilitar a comunicação entre todas as pessoas de uma sociedade, é que se estabeleceu um código, se convencionou um desenho para as letras. (CAGLIARI, 2006, p.106)

A criança quer e precisa entender os usos sociais da escrita. O professor pode investigar a representação que elas têm da escrita e, a partir das representações das crianças, elaborar junto com elas a programação das atividades. Para mediar as atividades na relação entre aluno e linguagem escrita, como aponta Polimento (2005, p. 390) em relação ao professor “ há que reconhecer a importância de sua formação e de seu desenvolvimento profissional.” Ou seja, nos tempos atuais, a tecnologia avança de forma significativa e com isso também os modos de subjetivação, por isso o professor precisa sempre se atualizar, caso contrário, a sua prática estará em defasagem e não irá compreender a criança contemporânea que está apta ao

processo de mudança com mais facilidade que o adulto que não nasceu nesse processo. Contudo, ressalta Geraldi que:

De um lado o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se mediará pelo seu acompanhamento e atualização. (GERALDI, 2003, p. 88)

Na pesquisa de Calkins (1989) a autora observou que nas séries iniciais o desenho auxiliou crianças na produção de textos espontâneos e nas séries posteriores, o diálogo tornou-se um apoio fundamental. A mediação do professor, auxiliando nas revisões feitas pelas crianças, permitiu que elas, ao passo da experiência, conseguissem efetuá-las sozinhas. A pesquisadora observou também, a importância do professor caminhar pela sala mediando a criança individualmente, porém para que essa tarefa tenha bom êxito o professor precisa organizar a turma (oficina) para que tenha uma estrutura favorável. Assim:

É difícil discordar, em teoria, sobre a importância de andar pela sala e de falar individualmente com cada aluno sobre seus escritos. Os problemas não são teóricos, mas práticos. Enquanto falamos com uma criança, o que estarão as outras vinte e nove fazendo? Somente quando a maioria das crianças está pessoalmente interessada em seus escritos e quando houver uma estrutura de oficina de escrita consistente e clara, os professores poderão ter uma oportunidade para moverem-se a falar com os escritores individualmente. (CALKINS, L. M, 1989, p. 39)

Quanto ao processo de apropriação que surge no percurso da produção escrita, Cagliari (2006) sugere que o professor faça um levantamento das “dificuldades” dos alunos e segundo ele, essa tarefa não pode ser vista por meio de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. São nos textos livres e espontâneos que o professor irá encontrar os elementos que mostrarão o processo de apropriação dos alunos no aprendizado da escrita. Portanto:

Da análise de muitos trabalhos escritos por crianças concluímos que, se as deixam escrever livremente, seus “erros” revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita e da relação letra e som. Contudo, crianças que só escrevem palavras que já dominam erram pouco na ortografia, mas executam um trabalho mecânico que lhes acrescenta pouco e contribui para destruir a capacidade de se expressar espontaneamente através da linguagem. (CAGLIARI, 2006, p. 185)

A concepção de ensino e aprendizagem da linguagem escrita do professor irá definir a sua percepção quanto aos “erros” dos alunos. O professor que tem uma percepção mais tradicional da produção escrita irá valorizar o aluno que não escreve com “erros” ortográficos e que apresenta uma letra bem desenhada, o enunciado apresentado no texto não terá tanta importância. Aqui, pode-se lembrar Ferreiro (1999) cuja pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, conhecida exaustivamente no Brasil, embora não apresente a concepção pedagógica defendida nesse trabalho, argumenta com propriedade que dominar aspectos gráficos não significa ter competência conceitual, nem saber o que a escrita representa.

O professor que entende a importância do letramento articulado aos procedimentos específicos da alfabetização valorizará a escrita infantil, do ponto de vista de sua construção, atribuindo pouco valor aos “erros” ortográficos e o desenho da letra, privilegiando a ideia da criança na produção textual, analisando-a como possibilidade de uma avaliação diagnóstica para seu planejamento.

Para o professor, na perspectiva da valorização do letramento, a organização do texto, a mensagem a ser transmitida e a reflexão crítica do assunto escrito será o ponto de partida e chegada da aprendizagem.

Quanto aos “erros” dos alunos irá analisar e mediar, de forma que o próprio aluno, com o tempo, possa perceber, com o ensino do professor, a necessidade de ler o seu texto e utilizar a leitura como instrumento mediador da produção escrita. Se o aluno não tiver uma letra legível, ao ler o seu texto sentirá a necessidade de melhorar o desenho da letra, porém o desenho da letra não é o mais significativo na produção de um texto, o mesmo acontecerá com os “erros” ortográficos.

4. Solicitações e queixas para apoio pedagógico:

As análises que se seguem têm como objetivo compreender as razões do encaminhamento das crianças para apoio pedagógico e as “dificuldades” encontradas na aprendizagem da linguagem escrita. A pesquisa se orienta no tipo qualitativo, tendo como técnica a abordagem etnográfica em estudo de casos. Os instrumentos utilizados compreenderam: entrevistas, observações, questionários, registros dos encontros semanais com as crianças e produção escrita delas.

Os capítulos anteriores dedicaram-se à exploração e decisão dos procedimentos de análise, os posteriores dedicar-se-ão à terceira fase da pesquisa, à análise dos dados, às descobertas. Ou seja, “consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo”, como apontam Lüdke e André (1986, p. 16)

Na primeira análise apresento a estatística relacionada à quantidade de alunos encaminhados pelas professoras e a queixa a respeito de cada criança indicada. As solicitações para apoio pedagógico foram organizadas obedecendo a três tipos de queixas: por dificuldade na aprendizagem, por desobediência às regras da escola ou por questões emocionais. Logo adiante, explico melhor os critérios dessa classificação.

Na segunda análise, apresento a prática das professoras na interação com alunos em sala de aula. Essas observações foram realizadas com o consentimento das professoras, durante uma semana.

No terceiro item, analiso as aulas observadas, com o objetivo de compreender como se dão as relações interpessoais e a dinâmica estabelecida no processo didático dos alunos para aprender e o procedimento da professora quanto à atividade planejada e o método utilizado para apresentar o conteúdo.

Na quarta análise, apresento os questionários e entrevistas realizadas com as professoras, visando a sua concepção de ensino-aprendizagem e os aspectos que atrapalham a realização de uma prática pedagógica inovadora.

No quinto item, analiso os encontros de apoio pedagógico e o processo de produção das atividades de dois alunos de cada turma. Esse acompanhamento, das condições de produção e

análise é provável que se perceba elementos indicativos sobre o processo de apropriação das crianças na linguagem escrita.

No início do ano letivo foi solicitado atendimento para apoio pedagógico para sessenta e três alunos, sendo cinco do primeiro ano, quinze do segundo ano, dezenove do terceiro ano, nove do quarto ano e quinze do quinto ano. Ou seja, 28% do total de alunos, que corresponde a cento e sessenta e um alunos matriculados.

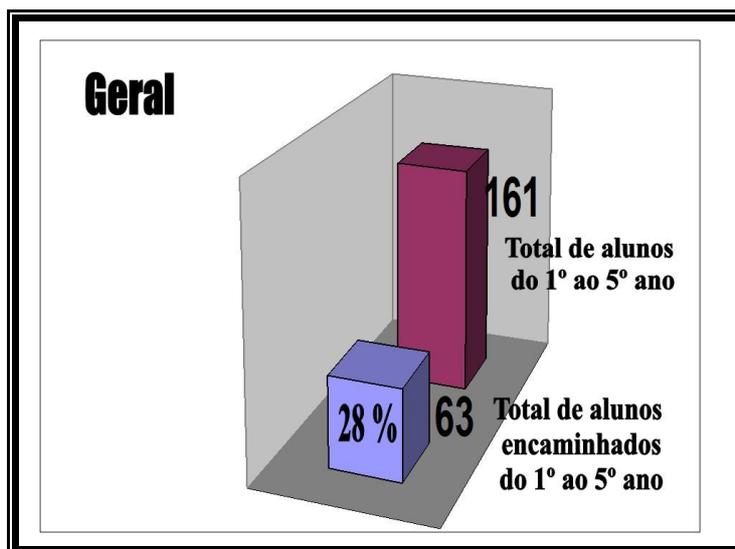
Os atendimentos aconteceram semanalmente, em horário oposto do turno da aula do aluno. A duração de cada encontro era de uma hora. Nem todas as crianças encaminhadas para atendimento conseguiram freqüentar os encontros semanais, o que não permitiu um trabalho significativo com todos os indicados pela escola.

4.1. Análise da quantidade de alunos encaminhados

Seguem abaixo os gráficos em porcentagem para esclarecimento da quantidade de alunos encaminhados para apoio pedagógico:

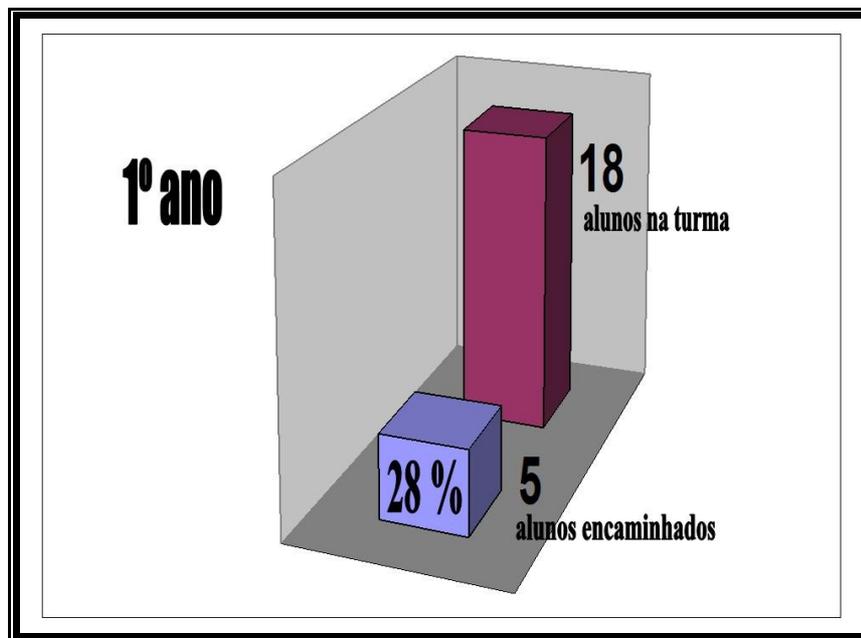
O gráfico um mostra a porcentagem dos alunos do 1º ano ao 5º ano indicados para atendimento: dos cento e sessenta e um alunos, sessenta e três foram encaminhados para atendimento, ou seja 28 %.

Gráfico 1



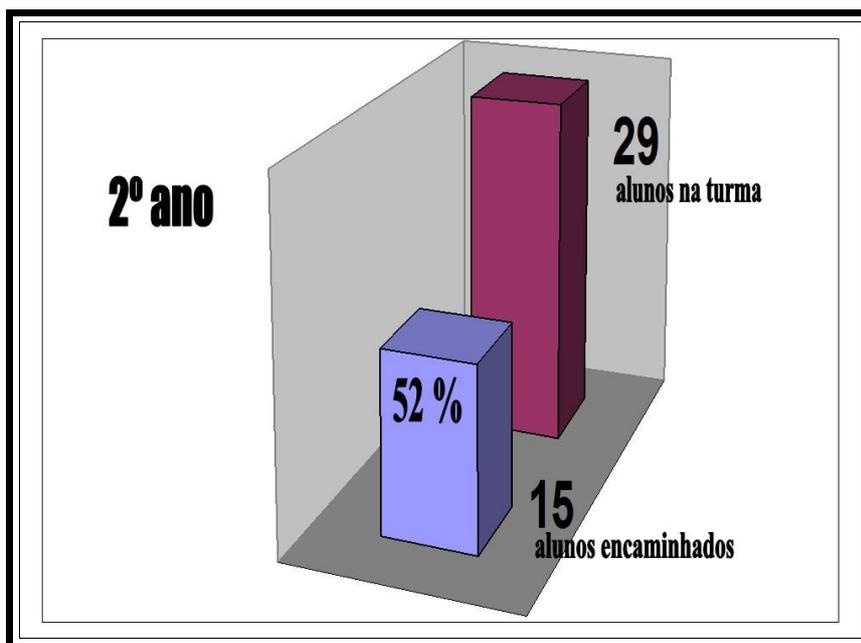
O gráfico dois mostra a porcentagem de alunos indicados pela professora do primeiro ano. De dezoito alunos, cinco foram solicitados para apoio pedagógico, ou seja, 28%.

Gráfico 2:



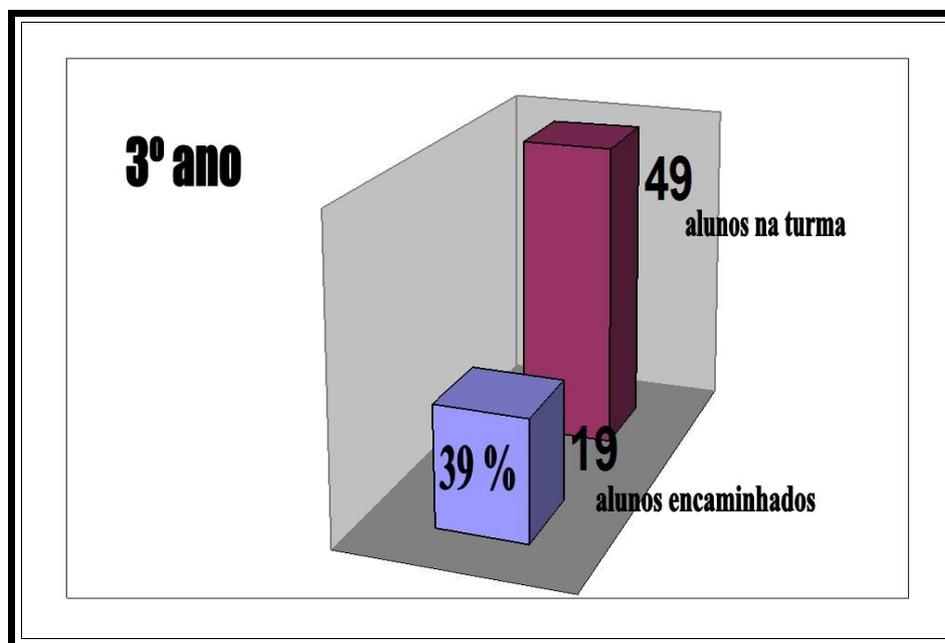
O gráfico três mostra a porcentagem de alunos indicados pela professora do segundo ano. De vinte e nove alunos, quinze foram solicitados para apoio pedagógico, ou seja, 52%.

Gráfico 3:



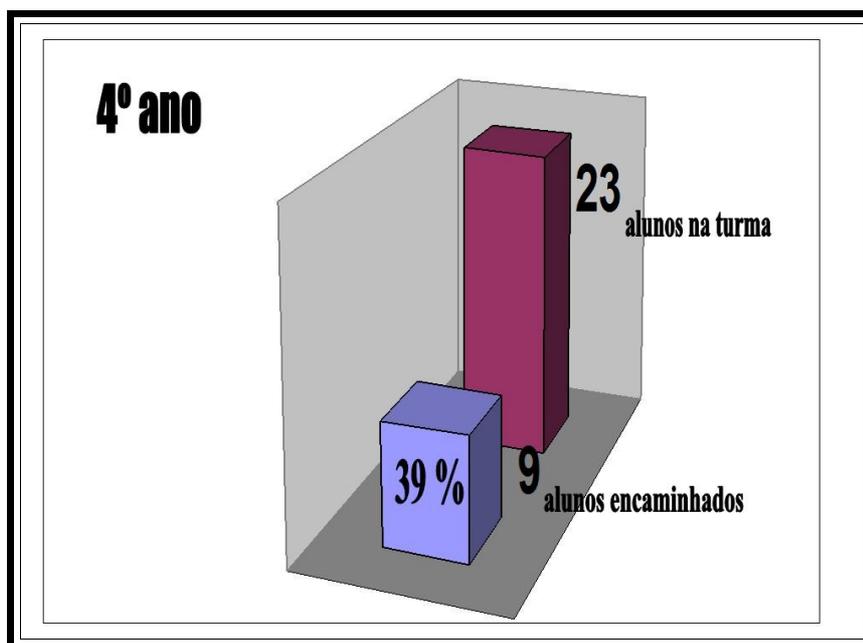
O gráfico quatro mostra a porcentagem de alunos indicados pela professora do terceiro ano. De quarenta e nove, dezanove foram solicitados para apoio pedagógico, ou seja, 39%.

Gráfico 4:



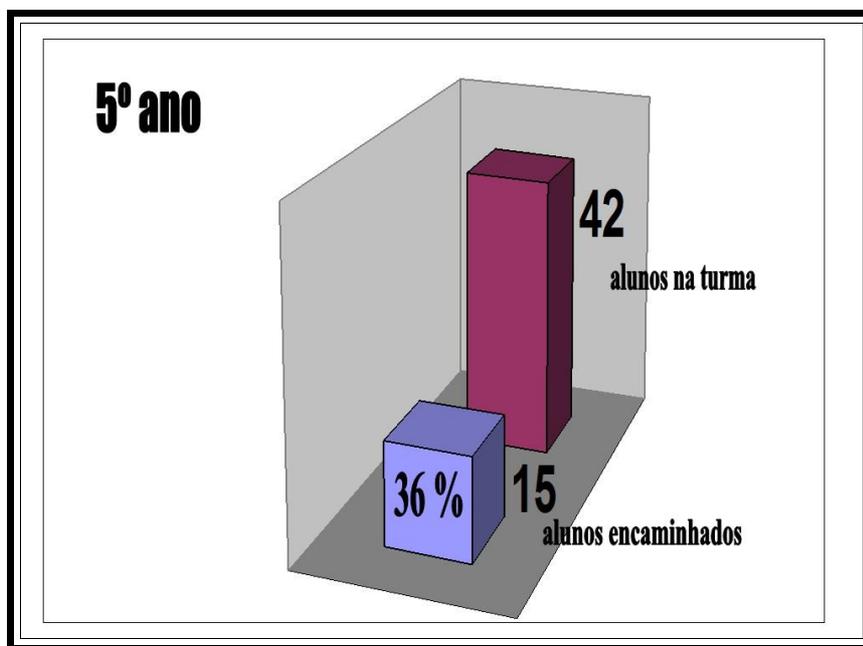
O gráfico cinco mostra a porcentagem de alunos indicados pela professora do quarto ano. De vinte e três alunos, nove foram solicitados para apoio pedagógico, ou seja, 39%.

Gráfico 5:



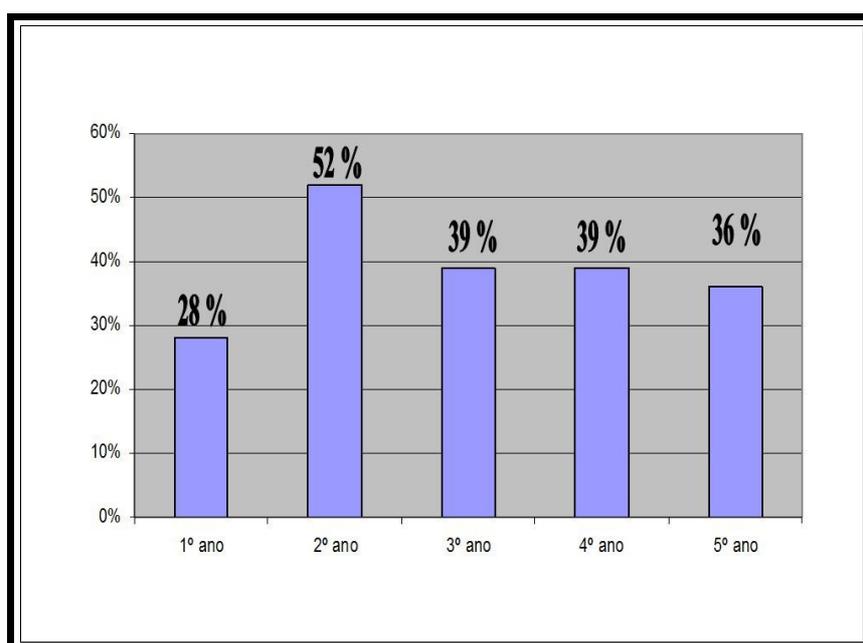
O gráfico seis mostra a porcentagem de alunos indicados pela professora do quinto ano. De quarenta e dois alunos, quinze foram solicitados para atendimento para apoio pedagógico, ou seja, 36%.

Gráfico 6:



O gráfico sete mostra a porcentagem por turma dos alunos indicados para atendimento.

Gráfico 7:



Analisando os dados observa-se que do primeiro ano para o segundo ano, a diferença de quantidade de alunos indicados pelas professoras foi muito significativa, 24%.

O terceiro e quarto ano apresentam indicações semelhantes e no quinto ano houve uma queda de encaminhamento para apoio pedagógico de 2%:

4.2.

As queixas das professoras: que crianças são estas?

As queixas apresentadas estão registradas, seguindo as palavras das próprias professoras. As solicitações de encaminhamento foram organizadas obedecendo à ordem de cada queixa individual dos alunos. Nesse momento, não será vinculado, a reclamação em relação ao aluno com a sua produção nos encontros semanais e observação em sala de aula. O objetivo dessa tabela é apresentar e analisar o que incomoda a professora e como ela expressa a sua insatisfação.

Professoras	Queixas específicas dos alunos e da turma (geral).
1º ano	Problemas emocionais, perda do pai; lenta, sem apoio da mãe; lento, não tem dificuldade; não aceita limites, responde; dificuldade na aprendizagem e em obedecer às regras;
2º ano	Dispersa, desligada, apática, ora participa e interage com os coleguinhas, ora usa de agressividade, chegando até a maldade; inquieto, ansioso, completamente sem limites, não sabe interagir e/ou socializar de forma saudável com os demais coleguinhas, muito desorganizado com horário, com seus materiais e consigo mesmo, não senta um só minuto e está sempre atrasado com as atividades, perturba todos os momentos com a sua falta de respeito/limite/educação, tem potencial para avançar na aprendizagem, porém, falta-lhe maturidade para acompanhar as atividade propostas; disperso, não faz tarefa, nunca interage e/ou participa nos momentos de questionamentos e/ou construção da aprendizagem, suas colocações não conduz com o que está sendo trabalhado, sem nexos, é desorganizado, completamente dependente para realizar todas e quaisquer atividades propostas que exijam concentração e registros escritos, o mesmo não ocorre com a leitura individual; Comportamento inadequado, ora se faz de vítima, ora usa de muita esperteza para levar vantagens sobre os coleguinhas (esconde materiais, come o lanche do colega, grita se joga no chão, faz caretas para chamar atenção), tem muitas “dificuldades” para resolver todas as atividades propostas que exijam maior concentração, seja na escrita, nos cálculos matemáticos, resoluções de problemas, necessita sempre de acompanhamento individualizado.

3º ano	Estranho; tímido; nervoso e agressivo; fala muitos palavrões; chora muito e inseguro; mimado e danado; problemas na aprendizagem; nervoso.
4º ano	Médio; parte gramatical, aos poucos ele vai melhorando; disperso, pára para conversar; fora da realidade, precisa trazê-la para realidade; manhosa; mediana, imatura; boa oralidade e dificuldade na escrita, não elabora; inseguro.
5º ano	Não gosta de ler e escrever; lenta; tipo "patricinha"; não sei se é preguiça; dificuldade de aprendizagem; dispersa; devagar e lenta; regular; muita dificuldade; parece rejeitada; dificuldade para elaborar textos; muita dificuldade; dificuldade de produzir texto; desorganizada; "sensação de abandono; mediana; lenta, não acompanha, se perde no material; dispersa, mediana, esquece o material; excelente, muito organizada e esforçada, porém tem muita dificuldade; quieto e sem desenvolvimento, falta muito (emocional), regular; não gosta de leitura, esforçada, imatura; acompanha, mas é imatura; Letra feia, grande; aprendizagem regular; não faz tarefa; médio, dócil e querido, faz pouca tarefa; preguiçosa.

Na tabela acima, as queixas foram registradas reproduzindo a fala das professoras. Tendo como referência a linguagem usada por elas, foi organizada uma ficha para marcar as opções que mais adequava à dificuldade do aluno encaminhado. Sendo essas opções: de aprendizagem, de obedecer às regras e emocionais.

Quanto às “dificuldades” emocionais decidi manter a fala das professoras. Para a psicologia as questões emocionais podem ser expressas de várias maneiras, na criança em especial, uma depressão pode ser manifestada num comportamento de hiperatividade. Os alunos que, segundo as professoras, eram agitados, desobedientes, hiperativos, agressivos foram encaminhados por dificuldade de obedecer às regras. Os alunos lentos, “desligados”, desorganizados foram encaminhados por dificuldade de aprendizagem e outros alunos foram marcados com mais de uma opção.

Analisando as solicitações quanto às “dificuldades” apontadas pelas professoras:

Turma	Total de alunos	Aprendizagem	Obedecer às regras	emocionais
1º ano	5	3	0	2
2º ano	15	8	4	1
3º ano	19	10	6	3
4º ano	9	5	3	1
5º ano	15	11	4	0
Total	63	37	17	7

A “dificuldade” na aprendizagem em todos os anos é mais recorrente em relação às outras queixas. “Dificuldades” relacionadas às questões emocionais, encaminhadas pelas professoras são menos recorrentes em relação às demais. Somando as “dificuldades”³⁵ em obedecer às regras e as “dificuldades” emocionais, ainda assim, a “dificuldade” na aprendizagem é a queixa maior.

Solicitações quanto ao gênero masculino e feminino		
Turma	meninos	meninas
1º ano	4	1
2º ano	14	1
3º ano	11	8
4º ano	6	3
5º ano	5	10
Total	40	23

O percentual de meninas solicitadas para atendimento é de 28%, enquanto para os meninos é de 72%. Os números mostram que as meninas, do ponto de vista das professoras apresentam um comportamento mais adequado à escola. Ao analisar a quantidade de sujeitos de cada ano escolar, percebemos que no quinto ano o número de indicações de meninas para atendimento é o dobro em relação aos meninos. Esse fato é curioso e vale a pena analisar uma das queixas da professora³⁶, que, a priori, eu considere ser uma dificuldade da professora em relação ao gênero feminino.

O programa de trabalho do psicólogo escolar de acordo com Neves, Vectore e Maimoni (2007), Witter, Guzzo e Novaes (2001), não é somente ficar numa sala atendendo alunos considerados “problemáticos” e sim atuar junto com a equipe escolar, promovendo estudos sobre as características psicológicas de professores e alunos pra obter um melhor aproveitamento e apropriação da aprendizagem. O plano de ação que eu elaborei para atuar nas escolas tem como objetivo atender todos os alunos, professores e equipe técnico-administrativa. Porém, até o quinto ano eu não consegui desenvolver o projeto nos parâmetros que planejei, tendo que adequar a minha proposta. Do sexto ano até o terceiro ano do ensino médio foi possível a realização.

Os alunos do sexto ano, não foram sujeitos desta pesquisa, mesmo assim farei um breve comentário para articular com a queixa da professora do quinto ano em relação às “dificuldades” das meninas. Os alunos do sexto ano, em um dos encontros decidiram

³⁵ Alguns alunos foram apontados pelas professoras, por apresentarem mais de uma “dificuldade”.

³⁶ Essa queixa foi realizada pela professora de Língua Portuguesa do quarto ano, que também lecionava no quinto ano, as disciplinas de história e geografia. A professora de Língua Portuguesa denominava a maioria das meninas solicitadas como lenta e sem gosto pela leitura e escrita.

organizar uma gincana: meninos x meninas. Pedi aos grupos para organizarem as perguntas e tarefas para o outro grupo. As perguntas dos meninos incluíam assuntos de política, esporte, ciência e tecnologia, ou seja, assuntos atuais e do contexto social. As meninas organizaram perguntas de conteúdos da apostila da escola, principalmente questões relacionadas à memorização, como datas e nomes. As meninas não conseguiram responder as perguntas dos meninos, e os meninos reclamaram da falta de criatividade das meninas, dizendo que não tinha lógica fazer perguntas de coisas de que precisavam memorizar.

A queixa da professora do quinto ano, não faz sentido quanto a que chama de “dificuldades”, como por exemplo: as meninas são extremamente vaidosas, pensam em *shopping*, são dengosas, nem sempre articulam a aprendizagem com os fatos sociais. Nesse aspecto observei³⁷ que as meninas apresentaram mais passividade para desenvolver as atividades mecanizadas e tradicionais do que os meninos. A influência do mundo atual, provoca uma hiperatividade na sociedade, obrigando o sujeito a desenvolver várias atividades num tempo reduzido. Nas meninas pareceu estar mais relacionado com uma hipervaidade, consumistas e uma passividade para questionar as exigências impostas para o sexo feminino.

A leitura e a escrita, numa perspectiva atual, precisa ser um instrumento de inserção social e desenvolver uma consciência crítica para a cidadania. Ou seja, o professor como mediador do conhecimento pode e deve aproveitar o material trazido pelas crianças para dialogar sobre o assunto, respeitando sua percepção. Negar ou impedir que o assunto seja exposto em sala de aula, de uma forma direta ou indireta parece não ser o melhor caminho para produzir nas crianças a reflexão necessária para o desenvolvimento da cidadania. Leite (2005) enfatiza a importância dos usos sociais da escrita:

Atualmente, pode-se afirmar que as concepções de escrita, subjacente às modernas propostas, implicam dois aspectos fundamentais: de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado historicamente e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela; fala-se em escrita verdadeira, em contrapartida à escrita escolar (aquela que não corresponde aos seus usos sociais, tão comum no modelo tradicional). (LEITE, 2005, p. 25.)

Nessa citação fica evidenciada a diferenciação do modelo tradicional para uma concepção de ensino socioconstrutivista. Além dos aspectos ortográficos e gramaticais, necessários para sistematizar a escrita, a escola precisa atentar para o valor simbólico da

³⁷ Esses dados estão no capítulo 9, na “produção escrita das crianças”.

escrita nos aspectos sociais. Dessa forma, espera-se que o professor atualize-se, apropriando-se de uma concepção de escrita diferenciada da tradicional. Entender que a escrita tem um valor simbólico nos aspectos sociais, historicamente construídos, é valorizar que a criança não é um disco vazio em que será registrado o conhecimento escolar. Pelo contrário, a criança, desde o nascimento, está inserida no ambiente social e interage constantemente com a escrita, antes de iniciar o processo de alfabetização. Embora Ferreiro (1999) tenha uma concepção de aprendizagem diferenciada da sócioconstrutivista, neste aspecto concordo com a autora quando diz:

Entre uma concepção do sujeito de aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento há um grande abismo.(FERREIRO, 1999, p. 34)

Entender uma criança como participante ativo do processo de aprendizagem, é valorizar as suas percepções e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. A mídia está oferecendo principalmente para as meninas o mundo da moda, do luxo, do shopping e para os meninos em mais evidência o mundo do poder, da ambição, da liberdade, da aventura, entre outras. Negar a influência dessa aprendizagem fora do ambiente escolar significa ter uma prática tradicional e obsoleta. Rejeitar esse comportamento das crianças influenciadas pela aprendizagem adquirida na sociedade é negar o papel do professor como mediador do conhecimento. Algumas questões emblemáticas parecem persistir há muito: Exigir uma passividade do aluno numa sociedade hiperativa será possível? Que concepção de criança vigora em nossas escolas? Como são vistas e entendidas as crianças que freqüentam as escolas de hoje? Tratar-se-á apenas de inovar a sua metodologia para atender essas crianças que já nascem clicando o mouse para brincar nos joguinhos do computador?

Algumas décadas atrás, o diálogo entre professores e alunos sobre as brincadeiras infantis era possível. Hoje, se o professor não estiver atualizado, fica impossível esse diálogo. As brincadeiras continuam sendo atrativas para as crianças, porém os mecanismos para brincar são diferentes. As meninas continuam brincando de casinha, não mais numa cabana feita com lençóis ou outro material, mas no computador com um jogo fantástico, cheio de criatividade, um deles é o *The Sims*. Nesse jogo a criança monta a casa, a família, faz compras, administra a casa, cuida do bebê, enfim tudo que uma menina de décadas atrás fazia, sendo que com mais criatividade, mais próximo do mundo dos adultos, com o pensamento mais articulado, mais rápido.

As brincadeiras dos meninos também estão mais criativas e exigem mais velocidade do pensamento, porém os valores masculinos ainda estão relacionados com poder, ambição e competitividade. No mundo do hiper, a escola precisará ficar atenta porque a hiperpassividade também poderá ocorrer, de diversos modos.

Para a professora mediar todo o conhecimento trazido pelas crianças não é uma tarefa fácil. As professoras atuais não vivenciaram essa cultura infantil e seus cursos de formação inicial não proporcionaram, nem vislumbraram, o contato com a criança da era digital. Para compreender e relacionar-se com essas crianças o desafio parece ultrapassar o conhecimento didático e de conteúdos destinados a cada série escolar. Trata-se de construir novas concepções culturais a respeito da infância e da função da escola. Talvez elas precisem mais do que estudar e elaborar bons planos de aula, pesquisar e analisar a infância numa sociedade que oferece infinitas possibilidades de acesso ao conhecimento e de inúmeras opções de lazer, precisa urgentemente ressignificar suas práticas. E, para isso é necessário disposição, vontade e tempo para realizar esse trabalho.

Acompanhando os alunos na produção escrita³⁸ observei que as meninas conseguiram ter muitas idéias para escrever, e, obviamente essas idéias estavam relacionadas com a percepção do mundo delas, ou seja, escreveram sobre *shopping*, luxo, moda, fadas etc. A desmotivação das meninas em escrever nas atividades proposta em sala de aula pareceu ser por perceber que a professora rejeitava esse tipo de comportamento nas meninas, que é um sintoma do mundo atual: as meninas como miniaturas de mulheres. A não aprovação da professora parece não ter ajudado no uso espontâneo da escrita como instrumento de interação/comunicação e ferramenta para apropriação de conhecimentos. Cerceada e controlada, a produção escrita está longe de poder ser considerada uma prática social que deve atender as necessidades dos seus usuários. De acordo com Leite (2005):

[...] o professor poderá ampliar as possibilidades de a criança vir a utilizar a escrita como instrumento que lhe permite alargar determinadas potencialidades humanas, como as de registro, de transmissão e de recuperação de idéias, informações, conceitos etc. (LEITE, 2005, p. 123.)

A idéia de que o comportamento inadequado dos alunos atrapalha a aprendizagem é de consenso entre as professoras, sendo que essa queixa estava mais relacionada ao comportamento dos meninos, assim como a dificuldade em obedecer às regras é conseqüência do mundo atual e da falta de limites em relação à educação recebida pelos pais modernos. Quanto à dificuldade de aprendizagem das meninas são apontadas as seguintes queixas: são

³⁸ Verificar capítulo 9, “A produção escrita das crianças”.

imaturas, lentas, manhosas, “patricinhas”, vivem fora da realidade. Analisando as queixas quanto a questão do gênero, observei uma insatisfação quanto ao ritmo dos alunos: agitados (meninos) x lentas (meninas). Ou seja, existe uma insatisfação por partes das professoras na questão que vou chamar de hiper. Hiperatividade dos meninos e hiperpassividade das meninas. Refiro-me a hiperatividade, o que as professoras denominaram de alunos “agitados” e hiperpassividade aos alunos chamados de “lentos”.

Quanto à questão do sentido da palavra (i) maturidade, percebi que as professoras não estavam referindo-se a maturação³⁹ para a aprendizagem, mas sim à disponibilidade dos alunos em obedecer às regras e normas impostas.

³⁹ A questão da maturidade para aprendizagem, como aponta alguns testes psicológicos, não está sendo relevante. A questão principal, do sentido desta palavra, utilizada pelas professoras, refere-se à expertise da criança contemporânea. Ver Salgado (2005).

5. Interações em sala de aula.

A sala de aula é um dos lugares de aprendizagem e interação, espaço de criatividade e crescimento intelectual. Na sala de aula, o espaço também é reservado para o conflito. Que seja, porém, o conflito construtivo. E, se não for, pelo menos, seja um conflito que denuncie a insatisfação. A sala, que em décadas passadas, era lugar de omissão, de silêncio e submissão está tendo novos contornos. Está viva! Falando! Gritando! Está em busca de “algo” que mesmo intrínseco, implícito, ou melhor, sendo descoberto, tem esperança nas inovações.

O movimento das crianças mostra que elas não são apenas “alunos”; são sujeitos ativos, criativos, insistentes nos seus objetivos. Em alguns momentos, a sua perseverança em determinada atividade, seja ela pedagógica ou lúdica incomoda, faz barulho e irrita quando não é compreendida, principalmente pelos adultos.

Algumas crianças são falantes, assim como alguns adultos. Outras são tímidas, inquietas, gostam de se movimentar etc. Quanto à maneira de receber atenção e carinho, algumas gostam de ser tocadas⁴⁰, outras não gostam e preferem um elogio ou uma lembrancinha para recordar o momento de interação. Outras querem ser o “centro das atenções”. Elas querem tudo! Até mesmo o limite. Todas as maneiras de expressão estavam proibidas e a modernidade conquistou a libertação do silêncio.

Na abordagem sócioconstrutivista as interações sociais, a mediação do outro sujeito ou de um objeto é o ponto de referência. Vygotsky e Bakhtin enfatizam a construção do conhecimento e da subjetividade por meio do diálogo e da mediação. No aprendizado da leitura e da escrita, a mediação do professor torna-se essencial. Aos poucos a criança vai tendo confiança para criar hipóteses na leitura, de modo a encontrar sentido no texto. Quanto à produção escrita, vai elaborando estratégias eficazes. A maneira como o professor vai

⁴⁰ As pesquisas de Montagu (1988) mostram a importância do tocar à pele para os aspectos psicológicos e fisiológicos. Embora o tocar seja benéfico, principalmente em relação à diminuição da ansiedade, de acordo com a experiência do sujeito e da sua cultura, essa atitude pode ser estranha e ter efeito de recusa e irritação.

interagir com a criança é que vai tornar o aprendizado significativo. Nesse aspecto, o professor poderá se beneficiar de sua sensibilidade e observação, dedicando um tempo para ouvir o que as crianças têm a dizer e valorizando os momentos discursivos. Smolka (2003) sinaliza que:

[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2003, p. 63)

A autora pontua a importância da mediação no processo de alfabetização. A interação da criança com o professor e a interação da criança com o texto, ou seja, o processo de interação faz parte dos dois processos em busca de sentido. No discurso oral, o tripé sujeito/falante -fala- sujeito/ouvinte e no processo de leitura e escrita, escritor-texto-leitor. Para os dois processos, a atitude do professor apresentará resultados na construção do aprendizado do aluno, pois a mediação da criança com o objeto depende de um mediador que a ensine a utilizar outros instrumentos de suporte, como por exemplo, os textos. Por isso, concordo com Smolka e Nogueira (1995):

Pela visão teórica assumida, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade. (SMOLKA e NOGUEIRA, 1993, p. 9)

Neste capítulo abordo a questão das interações em sala de aula. A finalidade das interações em sala de aula é o processo ensino-aprendizagem e a construção da subjetividade da criança como cidadã crítica e reflexiva. Nesta perspectiva foram observadas as atitudes das professoras em sala de aula e os comentários realizados pelas crianças.

Vygotsky (1994) defende que a construção do conhecimento ocorre no processo de interação da criança com as pessoas que convive. A mediação do outro é importante para a criança não apenas no processo de aprendizagem escolar, mas também na sua constituição como sujeito e na sua forma de agir. Assim:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1994, p.75)

Partindo desse pressuposto, as atitudes das professoras foram fundamentais no processo de aprendizagem das crianças e nas relações interpessoais. Na tabela abaixo selecionei algumas atitudes comentadas pelas crianças nos encontros semanais de apoio pedagógico e observados nas aulas assistidas por mim. O comportamento das professoras reflete nas crianças de forma significativa:

Observa-se que a comunicação, pela postura, traz tranquilidade para o aluno. A simples presença do professor atenua possíveis sentimentos de ansiedade, favorecendo a realização do trabalho e deixando o aluno satisfeito com seu desempenho. (TASSONI, 2005, p.237)

Quanto a atitude em sala com os alunos, as professoras apresentaram em relação ao tom de voz, a maneira de tocar as crianças, o modo de caminhar e expressão facial:

Atitudes na sala com alunos

Tom de voz	
Professora 1º ano	Apresentou firmeza na voz, porém sem gritos nos momentos que precisou chamar atenção dos alunos.
Professora 2º ano	Apresentou firmeza na voz, porém gritou em alguns momentos que precisou chamar a atenção dos alunos.
Professora 3º ano	Apresentou oscilação no tom de voz, ora com firmeza, ora em tom muito baixo ou alto.
Professora 4º ano	Apresentou oscilação no tom de voz, ora com firmeza, ora em tom muito baixo, porém não gritou em nenhum momento observado.
Professora 5º ano	Apresentou firmeza na voz, porém gritou em alguns momentos que precisou chamar a atenção dos alunos.
Toque na criança	
Professora 1º ano	Tocava as crianças para demonstrar carinho, com mais frequência.
Professora 2º ano	Tocava as crianças para demonstrar carinho, em alguns momentos.
Professora 3º ano	Não apresentou essa demonstração de carinho nas aulas observadas.
Professora 4º ano	Não apresentou essa demonstração de carinho nas aulas observadas.
Professora 5º ano	Não apresentou essa demonstração de carinho nas aulas observadas.
Caminhada em sala de aula	

Professora 1º ano	Caminhava elogiando as atividades ou ajudando quando necessário.
Professora 2º ano	Caminhava verificando se as tarefas foram realizadas e fazendo um visto quando realizadas.
Professora 3º ano	Caminhava verificando se as tarefas foram realizadas.
Professora 4º ano	Caminhava verificando se as tarefas foram realizadas.
Professora 5º ano	Caminhava verificando se as tarefas foram realizadas.
Expressão facial	
Professora 1º ano	Olhava as crianças nos olhos, ora com satisfação, ora para chamar a atenção. Sua expressão facial era de alegria.
Professora 2º ano	Sua expressão facial revelava o seu humor com muita facilidade. Muito expressiva ora com muita alegria, ora muito aborrecida.
Professora 3º ano	Em alguns momentos apresentou alegria, em outros apresentou um olhar cansado.
Professora 4º ano	Não demonstrou muito o seu humor na expressão facial. Parecia neutra.
Professora 5º ano	Em alguns momentos apresentou alegria, em outros apresentou um olhar de insatisfação.

A professora do primeiro ano apresentou uma atitude diferenciado das outras professoras. Ela sempre me procurava pedindo orientação de como agir em determinada situação para tentar resolver a situação em sala de aula. As outras professoras solicitavam a minha ajuda, porém encaminhavam o aluno para atendimento. Quando a professora do primeiro ano percebia que a criança precisava de mais atenção e que ela não poderia oferecer em sala de aula, encaminhava para atendimento. Trabalhava com satisfação e apresentava muita afetividade com os alunos. Outro fator que me chamou atenção foi sua maneira de tocar as crianças. Tinha o hábito de andar pela sala fazendo alguma demonstração de carinho. Outra atitude que achei significativo foi o tom de voz da professora, os alunos a obedeciam e respeitavam, não precisava gritar. Quando necessário apenas olhava para os alunos, falava em tom firme, porém com a voz baixa, reprovando a atitude dos alunos. Eles paravam e a obedeciam.

A professora do segundo ano apresentou no início do ano muita dificuldade de interação com a turma, porém quando as aulas foram observadas a situação era bem diferente do início do ano. O relato dessas “dificuldades” será apresentado na análise dos encontros semanais de apoio pedagógico. Quanto ao tom de voz, a professora era bem firme com os alunos, porém falava alto em muitos momentos, mesmo apresentando problemas na garganta. Alguns alunos, no início do ano, ficaram assustados com a maneira objetiva e firme dela falar. Quanto a tocar nas crianças não era constante, sua demonstração de carinho era mais na escrita ou com lembrancinhas. Ao caminhar pela sala, verificava se as tarefas foram realizadas, nesse momento conversava com as crianças. Sua expressão facial demonstrava com muita facilidade seus sentimentos e o seu humor.

As professoras do terceiro ano e do quarto ano apresentaram características muito parecidas. O tom de voz oscilava às vezes baixo, outras um pouquinho mais alto. Nas aulas observadas de ambas as turmas não ficaram evidenciadas o fato de tocar, como demonstração de carinho, alguns elogios foram realizados por ambas as professoras. Ao observar as crianças ou as atividades realizadas pelas crianças caminhavam pela sala e apontavam o que precisava melhorar ou elogiavam. Quanto à expressão facial, a professora do terceiro ano apresentava satisfação em algumas aulas e em outras uma expressão de cansaço, enquanto que a professora do quarto ano apresentava expressão de alegria em alguns momentos e em outros momentos era mais neutra, ou talvez pensativa.

A professora do quinto ano apresentava um comportamento mais emotivo, que por vezes a ajudava nas relações e em outras vezes a atrapalhava. Sua animação ao elaborar uma aula que gostava era visível, fazia tudo com muita motivação, se a turma correspondesse as suas expectativas, ficava extremamente feliz e satisfeita; caso isso não acontecesse ficava muito magoada, porém com o tempo, elaborava a sua mágoa e se animava novamente. Uma das suas preocupações era criar estratégias para que os alunos ficassem motivados com a leitura e elaboração de textos. O seu tom de voz era firme, porém gritava em alguns momentos. Nas aulas observadas não presenciei demonstração de carinho em tocar as crianças. Verificava as atividades dos alunos enquanto caminhava pela sala. Sua expressão facial demonstrava suas emoções com muita facilidade.

O contato visual ou corporal, o tom de voz das professoras tem um papel fundamental na relação delas com seus alunos. Tassoni(2005) pontua a influencia dessa relação ao aprendizado do aluno e da motivação para estudar, principalmente quando este contato é mais individualizado, numa correção, por exemplo, ao verificar se a criança realizou a atividade, nos elogios das tarefas realizadas e no modo como a professora vai lidar com o erro do aluno.

Assim:

Pensando no processo de aprendizagem, pode-se supor que as experiências vividas em sala de aula determinarão a natureza afetiva da relação do aluno com o objeto de diferentes tipos de sentimentos na relação do aluno com tal objeto. O trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia etc. – influenciará a construção dessa relação. (TASSONI, 2005, p. 227)

A atitude de todas as professoras, embora em alguns momentos parecessem enfadadas e angustiadas era de satisfação com a tarefa de ser professora. A preocupação com o processo de subjetivação dos alunos estava presente, assim como o interesse em buscar meios para

tornar a aula atrativa. A dificuldade relevante apresentada pela maioria das professoras quanto à atitude em sala de aula com os alunos refere-se à concepção de criança contemporânea e como interagir com elas.

6. Sala de aula: invasão e descobertas.

Nesse capítulo, comento as aulas observadas, com o objetivo de compreender a dinâmica na sala de aula, o envolvimento e interações dos alunos para aprender. É, também, foco nesse item, os procedimentos metodológicos empregados na atividade planejada.

As aulas foram observadas no 2º semestre, depois do atendimento aos alunos encaminhados pelas professoras para apoio pedagógico. A programação do ensino da escola é apostilada, o material é produzido pela central nacional da escola, que funciona em rede.

A fundamentação teórica da apostila⁴¹ apresenta atividades na concepção sócioconstrutivista, embora algumas professoras ainda não tenham demonstrado apropriação dos pressupostos dessa abordagem teórico-metodológica, acrescentando atividades extras que não condizem com a proposta do material.

6.1. Observação de aulas no 1º ano

A professora do 1º ano demonstrou ser muito carinhosa com as crianças. Na observação em sala de aula, a professora comentou comigo sobre um aluno que não conseguia acompanhar o ritmo das tarefas. Ela disse que entende que cada criança tem um tempo para executar uma tarefa e para internalizar o conhecimento, porém se preocupa com o que irá acontecer no ano seguinte, o que a próxima professora irá dizer, se encaminhar um aluno considerado “lento”, que embora tenha apropriado o aprendizado necessário para seguir a turma, não tenha um ritmo considerado “adequado”.

A questão apontada pela professora permite uma reflexão do que é considerado o tempo ideal, se é que ele existe mesmo, assim como a idealização de um tipo de aluno perfeito,

⁴¹ A apostila da rede apresenta algumas atividades que não condizem com a proposta sócioconstrutivista, e quando apresenta uma atividade nesta concepção, algumas professoras acrescentam outras atividades consideradas tradicionais. Assim, a criança está sempre realizando atividades mecanizadas.

adequado. A diferença de cada criança, sua singularidade, os diferentes modos de ser e sentir, ainda é considerado um tabu em sala de aula. Outra questão importante à respeito dessa situação refere-se à quantidade de atividades em sala de aula. Um paradoxo a ser analisado. Essa criança é lenta ou seu comportamento é uma forma de reclamar o excesso de atividades mecanizadas em sala de aula?

As tarefas “escritas”⁴² em sala de aula são diversas, como mostro mais adiante, desse modo, falta tempo para o diálogo e para o desenvolvimento da oralidade. A escola centra suas atividades na “cópia”, parece que o processo de aprendizagem depende única e exclusivamente dessa prática, exigindo, por isso, agilidade na cópia e rapidez no cumprimento das atividades no quadro-giz ou nos cadernos. Observei que alguns alunos não conseguiam acompanhar as atividades escritas no quadro-giz, talvez não por ter habilidade na motricidade, mas por desmotivação em executar tarefas repetitivas. Amâncio (2002) também comenta aspectos em que atividades são impostas sem que os alunos saibam do que se trata:

A linguagem escrita não é apresentada às crianças como possibilidade de informação, comunicação, interação. As funções da escrita não aparecem. O porquê, o motivo de escrever, nunca é discutido, o para que não existe. É preciso copiar tudo, é preciso obedecer. Quem não copia tudo independente de compreender, fica após o sinal, sai atrasado para o recreio e ainda é ameaçado de ser encaminhado para a supervisora que, segundo a professora, tem uns “métodos” muito bons para resolver determinadas questões... (AMÂNCIO, 2002, p. 85)

A professora demonstrou duvidar da eficácia do excesso de tarefas que as crianças faziam para o aprendizado, se questionou a respeito, porém, mesmo duvidando desse fato, era a rotina da aula. Existe a necessidade de tantas atividades escritas, ou melhor, copiadas e qual a concepção de escrita que a escola mantém? Recorro mais uma vez à autora citada:

A aquisição da linguagem escrita é vista como um processo repetitivo, mecânico, prevalecendo a técnica de ler e escrever sobre a compreensão e o significado. O conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é totalmente ignorado, e sua criatividade é cerceada. As funções da leitura e da escrita são desconsideradas. (AMÂNCIO, 2002, p.39)

Em alguns momentos, na sala de aula, observei uma concepção de escrita mecanizada, denunciada pelos alunos, por meio do comportamento. Questionei com a professora a possibilidade de ficar mais próximo dos alunos que não conseguiam acompanhar o “ritmo” da turma. E, a professora apontou mais um receio, temia que a aproximação pudesse causar dependência, além de causar uma insatisfação nas outras crianças. Desse modo, a mediação,

⁴² Escrita ou cópia? Ênfase para levar o leitor a uma reflexão.

na concepção da professora, poderia impedir que a criança não aprendesse a fazer as tarefas sozinha⁴³. Qual a função da mediação? A proposta socioconstrutivista, aqui, parece não ter ressonância nas atividades práticas; visto que a interação e a ajuda são princípios importantes nessa concepção. Santos (2006) explica a idéia de Vygotsky afirmando que “ é pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento”. Smith (1999) contribui nessa reflexão sobre a importância da mediação:

Não há porque temer que uma criança que é ajudada no início venha a se tornar preguiçoso ou dependente dos adultos. A criança capaz de suceder o adulto na leitura não irá se satisfazer em ficar para trás, assim como aquela que aprende a andar de bicicleta. O domínio fornece o seu próprio incentivo. As crianças que podem amarrar seus próprios sapatos dificilmente toleram adultos que insistam em fazê-lo para elas. (SMITH, 1999, p.134)

Nessa turma ficou evidente a preocupação da professora em relação ao papel do mediador no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Como respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e como mediar, sem torná-lo dependente da professora. A seguir seguem algumas anotações realizadas em sala de aula.

A professora recebeu os alunos com tranquilidade, fez a oração inicial e dialogou um pouco com eles. Após esse momento, iniciou as atividades de leitura e escrita. Foram sete páginas de atividade. A quantidade prepondera sobre a qualidade, sem dúvida. A professora entregou a 1ª atividade, explicou o conteúdo no quadro : “A água”, nesse momento os alunos tiveram a oportunidade de dialogar sobre o assunto, porém num curto momento, pois a atividade escrita precisava ser realizada. Os alunos iam respondendo, a professora organizava suas respostas e escrevia no quadro para os alunos copiarem. Ou seja, não há tempo e nem oportunidade dos alunos escreverem cada um com as suas próprias palavras; quem não faz, copia!

A mediação da escrita por meio do colega de turma poderia ser explorada. No início da aprendizagem da escrita, a interação com os colegas é uma estratégia valiosa, na medida em que aquele que já domina alguns aspectos do sistema de escrita pode contribuir com informações ajudando outras crianças a refletirem e construírem (ou avançarem) em suas hipóteses sobre como a escrita se constitui. Assim:

⁴³ Vygotsky elaborou o conceito de zona do desenvolvimento proximal para definir a distância entre a capacidade da criança realizar uma atividade sozinha (desenvolvimento real) e o nível potencial, o que a criança é capaz de fazer, com a ajuda-mediação do “outro” (um adulto, colega, ou algum material).

A criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada, em instancias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos). Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar. (NOGUEIRA, 1993. p. 33)

Em seguida, uma atividade de leitura foi entregue. Cada criança iria fazer uma leitura silenciosa, depois, em voz alta, junto com a turma. A professora organizou as respostas, escreveu no quadro para todos copiarem.

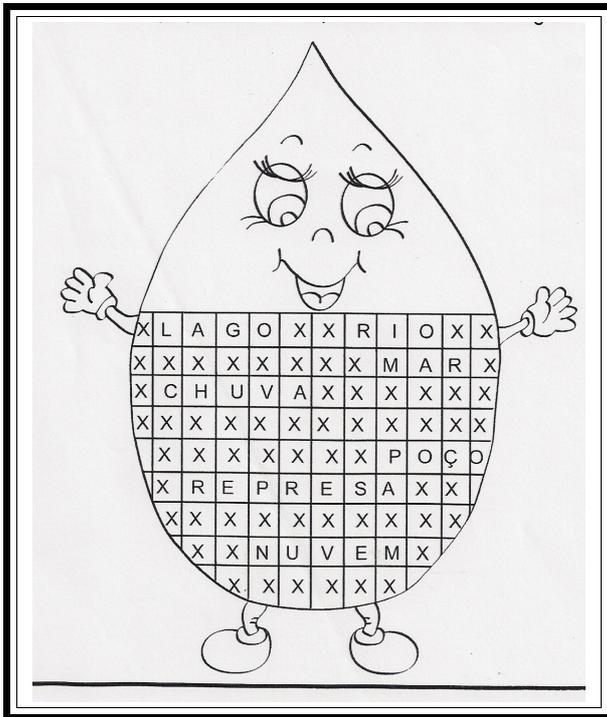
Na primeira atividade, a professora e os alunos leram o conceito de água e fizeram uma atividade de colorir palavras que expressavam os lugares onde a água poderia ser encontrada. A atividade, um caça-palavra, possuía a seguinte estrutura: todos os quadrados, onde não tinham as palavras para colorir tinham a letra X, ou seja, uma estratégia para facilitar os alunos a encontrarem as palavras, bastava apenas colorir onde tem letras diferentes da letra X, não precisava nem ler o que estava escrito.

A finalidade dessa atividade parece mais ter a função de ocupar as crianças, de modo que o tempo em sala de aula seja totalmente preenchido com tarefas cujos produtos possam ser apresentados: Vejam quantas coisas fizemos hoje!!! Infelizmente, ainda não se venceu a prática de “leitura de conceitos”, em salas de primeiro ano escolar. Ensinar se traduz em ler o que algo significa, repetir, preencher (ou copiar) depois exercícios em que a palavra aparece...

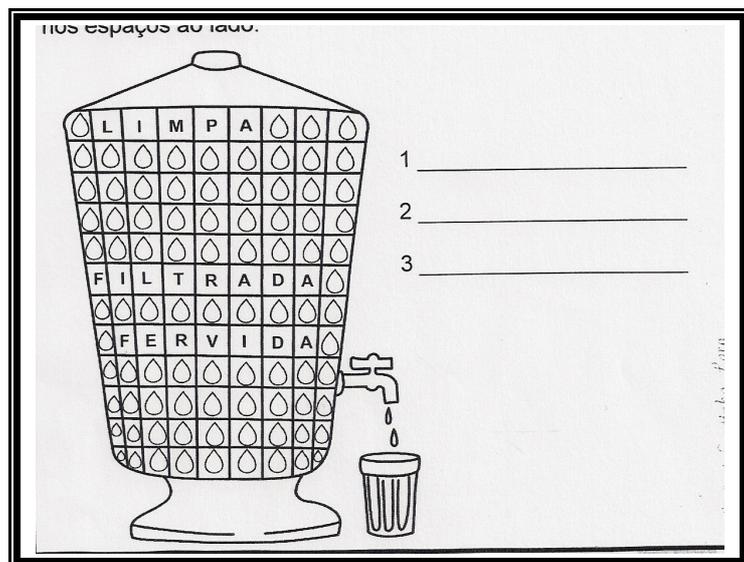
O trabalho de levantamento de conhecimentos prévios, de reflexão, de diálogo, de aplicabilidade do conceito em vários contextos não é cogitado. Talvez caiba aqui a pergunta: O que é ensinar na escola?

Na segunda página, na primeira atividade, os alunos precisavam ler as frases e copiar. Na segunda atividade, outro caça-palavras, sendo que ao invés da letra X, foram gotinhas de água, que precisavam ser pintadas de azul, e as palavras de cores diferentes, ao lado do caça-palavras no formato de um filtro, teriam que copiar as palavras encontradas.

Primeira página:



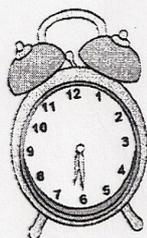
Segunda página:



Na terceira página a atividade era uma leitura da música de Vinícios de Moraes intitulada “O relógio”:

Escute a música *O Relógio*, de Vinicius de Moraes.

O relógio



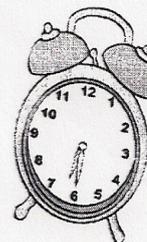
Passa, tempo

Tic-tac

Tic-tac, passa, hora

Chega logo, tic-tac

Tic-tac, e vai-te embora



Passa, tempo

Bem depressa

Não atrasa

Não demora

Que já estou

Muito cansado

Já perdi

Toda a alegria

De fazer

Meu tic-tac

Dia e noite

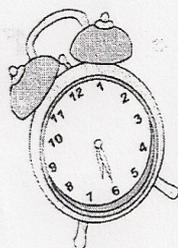
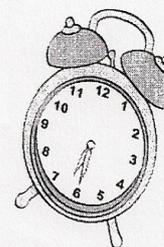
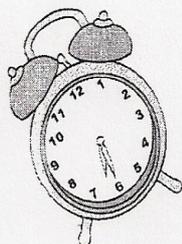
Noite e dia

Tic-tac

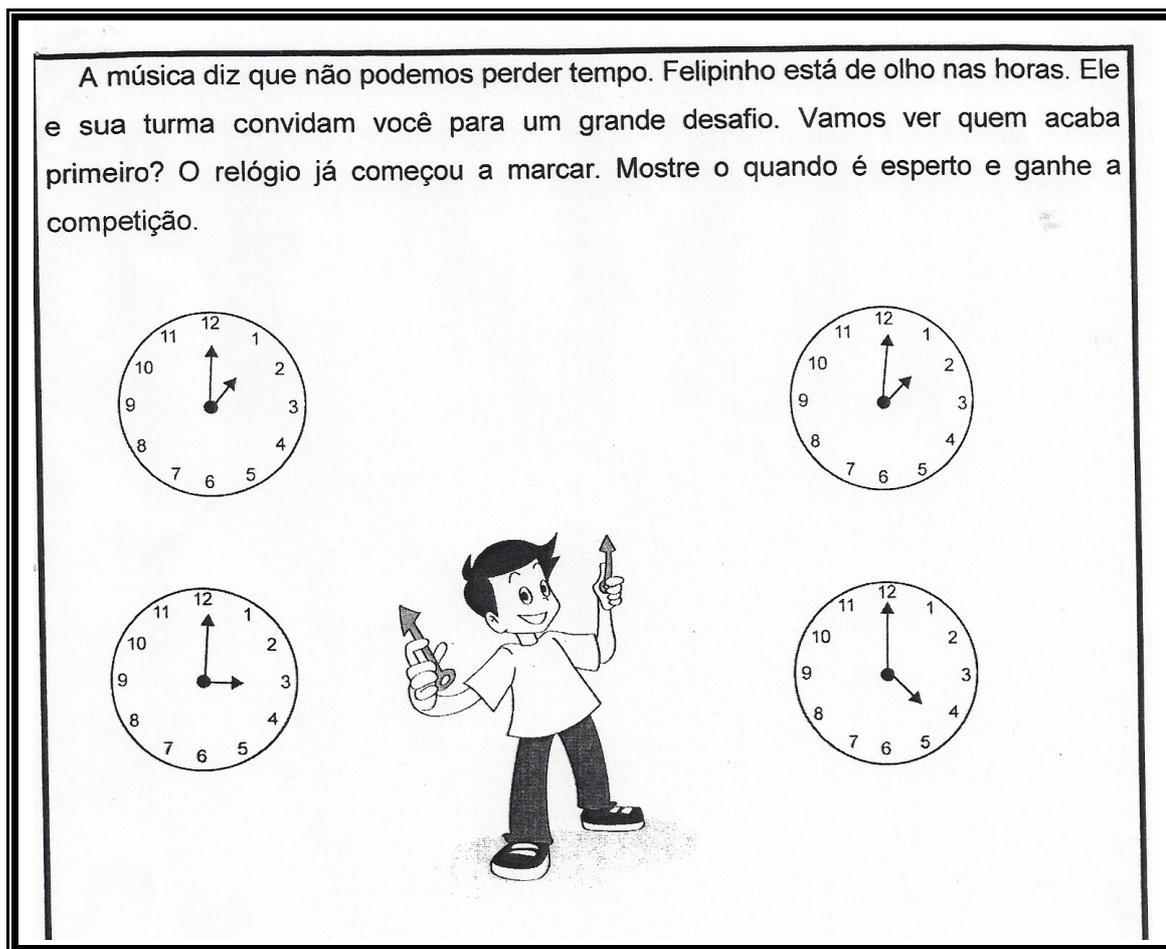
Tic-tac

Dia e noite

Noite e dia



A letra da música, que poderia ter sido cantada ou ouvida pelas crianças, é muito rica em conteúdo para ser discutido em sala de aula, pois fala de uma rotina, do cansaço da repetição e da pressa em se livrar da rotina. Lamentavelmente, o texto não foi discutido. Na quarta página a primeira atividade iniciou com uma conclusão da letra da música. O enunciado:



Nessa atividade o efeito da modernidade foi marcado claramente, por princípios da ideologia capitalista em que tempo é “dinheiro”! O enunciado afirma que não podemos perder tempo, paradoxalmente, marca também na letra da música o sistema tradicional da repetição, quando se refere à perder a alegria de fazer o tic-tac.

Nesse momento, a professora poderia dialogar com as crianças, sobre várias questões do cotidiano. Parece que nessa atividade a professora perdeu uma boa oportunidade de auxiliar a criança a refletir e ter uma consciência crítica da sociedade em que vivemos.

O excesso de atividades não permite a reflexão, a construção do pensamento crítico. Desenvolver o pensamento crítico e proporcionar meios para a reflexão fazem parte da

concepção sócioconstrutivista, adotada pela escola, e que as professoras não conseguem ainda desenvolver, envolvidas que estão com o propósito de oferecer uma grande quantidade de atividades. Parece que a idéia de quantidade significa qualidade na aprendizagem ainda vigora. Leite (2005) sinaliza que a consciência crítica possibilita ao homem constituir-se como sujeito da sua história e da humanidade:

Assim, a construção do processo de alfabetização escolar, numa perspectiva crítica, como aqui delineado, implica não só a existência de relações dialógicas saudáveis em sala de aula, mas, principalmente, a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade. (LEITE, 2005, p. 28)

O enunciado finaliza, estimulando, mais uma questão dos tempos atuais, a competição. Na segunda atividade, os alunos deveriam completar uma tabelinha somando os números. Na quinta página, a atividade era uma corrida de saco. Os alunos teriam que observar a figura e responder, quem chegou primeiro e quem chegou por último.

Na sexta página, a atividade era a compreensão do calendário. A professora explicou os dias da semana, e as representações gráficas para a previsão do tempo: ensolarado, chuvoso e nublado. Em seguida completaram duas tabelas. Na última página, a primeira atividade era completar um dominó e na segunda responder um probleminha de matemática. Todas essas atividades foram realizadas com pouco diálogo.

Em outro dia, o conteúdo da aula foram palavras com as sílabas QUA e QUO. Um dia anterior, a professora explicou as sílabas com QUE e QUI. Segue a atividade proposta:

O Q e suas companheiras

O Q chegou perto do dicionário e perguntou:

_ Dicionário, qual vai ser o meu som nas palavras?

_ Você vai ser uma letrinha especial, estará acompanhado por duas vogais.

Curioso, o Q perguntou:

_ Duas vogais, quais serão elas?

_ O U estará sempre ao seu lado, e as vogais E ou I. Vocês formarão palavrinhas como estas aqui.

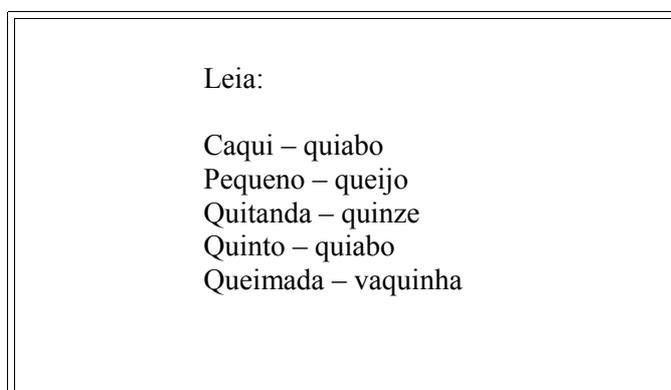
O dicionário abriu-se e mostrou para o Q algumas palavrinhas: queijo, queima, queda, quinta, quiabo, quieto, quindim, pequeno.

Que legal! Vou ter duas vogais me acompanhando. Vou correndo chamá-las, para que possamos começar logo a trabalhar.

E lá fora o Q, muito animado à procura de suas novas companheiras.

(Material didático da escola- apostila)

Na historinha que introduz as sílabas novas o Q faz uma pergunta ao dicionário, e ele responde superficialmente, omitindo duas letras que também acompanham o QU o A e o O. Esse tipo de resposta pode confundir a criança e deixá-la com descrédito em relação ao material didático e a professora. Essas respostas superficiais geralmente são fornecidas à criança, como se ela não fosse capaz de entender, e pior, como se ela nunca tivesse visto material escrito antes da escola, como aponta Ferreiro (2008). Após essa explicação a atividade proposta foi a leitura de algumas palavras no quadro para serem copiadas em seguida:



Outra questão pode ser analisada nas palavras, queimada, queijo e quiabo; na historinha o dicionário responde que o Q será acompanhado por duas vogais, nas palavras apresentadas, o Q é acompanhado por três vogais. Não fica claro o som emitido pela sílaba, ou seja, o Q é sempre acompanhado do U para emitir um som silábico, que poderá ter alterações na fonética de acordo com a vogal que se segue: qua, quo, que e qui. Um fato interessante que não foi mencionado é que o Q pode ser acompanhado por todas as vogais junto com a vogal U, menos com outra letra U.

Retomando a aula observada, em que o conteúdo foi o Q, formando as sílabas QUA e QUO, a professora entrega a folha de atividade e o diálogo do Q com o dicionário continua:

O Q estava pensativo em um canto. Pensava por que será que ele não fazia parte nas palavras com A e O.
Resolveu procurar o dicionário e perguntou:
_ Eu não entendi por que o A e O não me acompanham junto com o U.
Acompanham sim. Só que o som muda.
_ Acompanha? Deixe-me ver onde?
O dicionário novamente se abriu e mostrou onde ele estaria.
Agora sim! O Q estava satisfeito.

A questão do som é mencionada superficialmente, parece que a ênfase é o fato da letra Q ser acompanhada pela letra U e mais uma vogal e não o fato do Q ter diferentes sons, dependendo do contexto lingüístico. A atividade prosseguiu repetindo o processo da aula anterior, a professora escreveu no quadro:

Vamos ler!

Quantidade – aquarela
Quando – quota
Aquático – taquara
Aquário – quarto
Quase – quartel

A leitura foi em grupo, mas as palavras não são exploradas no seu significado. Será que os alunos sabem o que é quota, taquara etc...? Outra atividade foi proposta, a leitura do texto: A pena do topete do pica-pau. Essa atividade de leitura e interpretação foi realizada em grupo. A professora permitiu que os alunos pudessem interagir com o seu amigo, sendo que não poderiam falar alto. As crianças ficaram muito felizes foi uma aula muito produtiva. Essa situação vem ao encontro do comentário de Gontijo (2005):

No entanto, temos observado que o diálogo é essencial para que ocorra a aprendizagem: o diálogo que a criança estabelece com os colegas, com o professor, considerado um interlocutor privilegiado, pois possui informações e conhecimentos que ajudarão a criança a aprender, e, também, o diálogo que a criança desenvolve com ela mesma, na tentativa de elaborar individualmente as relações que se desenvolve no plano interindividual. (GONTIJO, 2005, p. 124)

O trabalho em grupo foi muito importante, uma criança ajudou a outra. A aprendizagem foi alcançada de forma significativa e prazerosa. Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora caminhava pela sala, fornecendo atenção, carinho e segurança para os alunos. Essa situação, parece repetir o que Amâncio (2002) relata sobre sua pesquisa realizada na década de 1990.

Nas raras ocasiões em que as crianças se juntam para ler, fica evidente como isso lhes agrada. O clima da sala de aula se transforma, as crianças ficam alegres, descontraídas; obviamente há mais barulho porque elas conversam alto e riem. Mas também há na troca que se estabelece, maior possibilidade de aprendizagem. (AMÂNCIO, 2002, p. 130)

No final da aula, a professora chamou as crianças, uma de cada vez, para escolher um livro para leitura em casa. A professora anotou o nome do aluno, e o livro que ele estava levando. Outro momento muito interessante, a possibilidade da criança escolher a sua leitura. Essa atividade, também foi realizada com muita satisfação. Porém, a leitura seria realizada “fora” do espaço escolar. Nesse aspecto, percebi que o estímulo da leitura em sala de aula não foi valorizado. A sala de aula poderia ser um espaço mais significativo para a leitura. A ênfase na sala de aula está na escrita, em atividades de cópia, a leitura fica em segundo plano.

Antes do término da aula, a professora chamou os alunos para corrigir as tarefas. Observei que a correção foi realizada com lápis e não com caneta vermelha. Perguntei o porquê do uso de lápis para a correção, ela respondeu que é para o aluno não ficar com o caderno todo marcado, dessa forma, ele mesmo copia o certo e apaga o que for necessário. Acrescentou, dizendo que não gosta de usar a caneta vermelha, pois deixa marcas que podem intimidar a criança na escrita. Além dessa correção individual a professora recolheu o material das crianças para fazer outra correção, fora da sala de aula. Os alunos que aguardavam a correção individual da professora se ocupavam colorindo os desenhos das atividades anteriores ou lendo outras historinhas.

Após a correção a professora pediu para as crianças pegarem as letras de madeira ou emborrachadas para formar palavras. Cada criança encontrou em média cinco palavras. A atividade com as letras e com os colegas permitiu aos alunos interagirem e despertaram neles o interesse pelas descobertas de novas palavras. Montibeller (2005), sinaliza que:

Essas reflexões elucidam a questão central de que o jogo se configura como elemento essencial na constituição do sujeito e como um dos precursores da escrita. Isso se deve ao fato de que a capacidade de construção de sistemas representativos,

ou seja, o exercício da função simbólica, é claramente manifestada nas brincadeiras de faz-de-conta. (MONTIBELLER, 2005, p. 341)

A professora passeava na sala e elogiava as palavras encontradas. Os alunos fizeram essa atividade com muito interesse, ficavam felizes quando a professora os tocava ou dizia uma palavra de incentivo.

Em síntese, nessa turma, ficou evidenciado que a quantidade de tarefa realizada pelas crianças dificultava a reflexão. As atividades de escrita, principalmente as de cópia ocupavam um espaço significativo na aula, faltando tempo para uma dedicação à leitura. A professora foi afetiva com as crianças, porém na mediação da aprendizagem demonstrou insegurança em relação a essa prática. Quanto à questão da correção, a professora demonstrou dedicação e habilidade para transformar o “erro” em uma aprendizagem significativa, tendo a cautela de não ridicularizar a criança e sim incentivá-la a melhorar.

6.2.

Observação de aulas no 2º ano

As observações das aulas do 2º ano foram realizadas no final dos atendimentos, quando as crianças já tinham passado pelo processo de apoio pedagógico e, provavelmente, apresentavam comportamento diferenciado do início do ano letivo. De início, o distanciamento afetivo professora- alunos e alunos-professora foi muito significativo, porém a interação foi possível e as aulas observadas demonstraram bom aproveitamento.

A professora iniciou a aula com muita satisfação, essa aula aconteceu depois de um recesso escolar, feriado do dia das crianças e do dia dos professores. Um aluno foi chamado para fazer a oração e a professora escreveu a oração no quadro para todos copiarem na agenda escolar:

“Querido Deus, abençoa todos nós nesta tarde de estudo. Amém!”

Iniciar a aula com uma oração é um hábito da escola, a oração só é realizada no primeiro tempo de aula, por isso que em outras observações de aula não iniciei relatando esse fato. O que eu observei, de diferente, foi a dinâmica da professora em chamar um aluno para fazer a oração e todos copiarem na agenda a oração.

A primeira atividade da aula foi um levantamento, anotado no quadro, sobre o que os alunos fizeram no período de recesso escolar. A professora aproveitou muito a oralidade das

crianças, trazendo informações, questionando os acontecimentos e os significados das palavras e a relação do conteúdo expresso, por meio da fala, na realidade social. Após a compreensão do conteúdo, por meio da oralidade e interação, ela seguiu para a proposta de atividade que seria realizada em casa, uma produção escrita sobre o período de recesso. Cada criança teve a oportunidade de relatar oralmente a sua experiência no período de recesso. A professora organizou da seguinte forma: o primeiro aluno iria começar e os outros iriam esperar a sua vez obedecendo à ordem das fileiras. Assim:

1ª criança:
Eu fui na escola que minha mãe trabalha. Na escola da mãe todo mundo fica quietinho, aprendi muito.

A professora anotava o que os alunos diziam no quadro, sinalizando a escrita. Nesse momento, a professora falava o nome do próximo aluno. Na sala, dois alunos tinham o mesmo nome e antes da professora falar o nome completo, os alunos discutiram qual deles iria falar primeiro. Os alunos resolveram a situação e um falou, depois o outro.

A criança contemporânea tem essa característica, ela fala, indaga, questiona e por vezes, em momentos não apropriados ou por querer resolver a situação num período de tempo muito curto. Nesse caso, a professora não teve tempo suficiente para dizer o sobrenome da criança e imediatamente começaram a discutir. Seguem as falas das crianças:

2ª criança:
Eu ganhei um polystation
3ª criança:
Eu ganhei dois presentes
4ª criança:
Ganhei uma boneca, fiquei impressionada!
5ª criança:
Eu ajudei o meu avô e fui a piscina.
6ª criança:
Fui de moto com o meu pai até campo Verde.
7ª criança:
Viajei para dois parques.
8ª criança:
Ganhei oito presentes.
9ª criança:
Vi um pavão e corri atrás dele.
10ª criança:
Ganhei uma caminhonete que não é de verdade.
11ª criança:
Fui a Cuiabá, na gincana da FEMAT.
12ª criança:
Ganhei presentes: celular e boneca que fala.
13ª criança:
Vi uma chuva de granizo, uma pedra caiu na minha cabeça.
14ª criança:
Fui a Sinop ver o meu tio.
15ª criança:
Joguei Playstation do tio, quase a semana toda.
16ª criança:
Fui a Cuiabá e fiquei com o meu tio.

Quando a professora anotou o que a 16ª criança falou, explicou a abreviação que fez para se referir a Cuiabá : Cbá. A criança disse que não estava escrito certo. Ou seja, pontuou a falta de letras para a palavra Cuiabá, ficou evidente a importância da escrita para os alunos. A professora explicou ao aluno que estava abreviando.

17ª criança:
Fui visitar o meu pai na fazenda e fui ao parque.
18ª criança:
Fui a Cachoeira da Fumaça e ao Caiçara.
19ª criança:
Ganhei a Barbie borboleta. Viajei a *Hopi-Hari*.
20ª criança:
Fui a águas quentes de Juscimeira.

A professora apresentou o símbolo da palavra água: H2O. Os alunos ficaram curiosos para saber o que significava. Ela explicou que é abreviação da água.

21ª criança:
Andei de bicicleta nova e ganhei presente da madrinha.
22ª criança:
Ganhei um caminhão e fui na fazenda e no shopping quatro vezes.
23ª criança:
Fui na sala da coordenação da UFMT e brinquei com minha irmã.
24ª criança:
Fui nas águas Quentes.

A professora relatou o que fez nesse período e estendeu o diálogo a mim, perguntando o que fiz.. Eu respondi que fiz uma festa para minha filha e ela contou que visitou a sua neta, sua mana e recebeu a visita de seu irmão de Cuiabá

A professora conseguiu finalizar a atividade proposta. Eu pude observar a ansiedade das crianças para esperar a sua vez de falar, e ouvir o amigo. A expectativa era grande! Em alguns momentos a professora precisou intervir para que a atividade pudesse ser concluída.

O recesso escolar coincidiu com o dia das crianças, a professora pontuou a data comemorativa e acrescentou dizendo que as crianças geralmente ganham presentes nessa época (apenas uma criança disse que não ganhou presente). Ela disse que sabe o quanto é bom

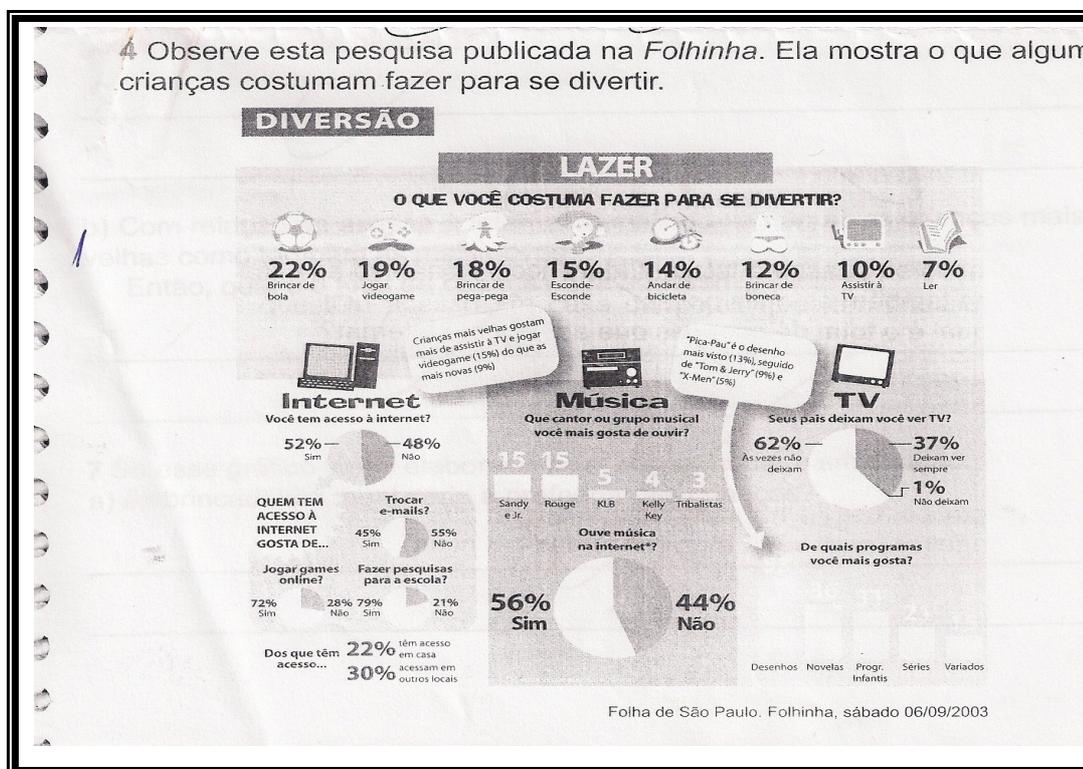
ganhar presente, mas que a maioria parece ter gostado mais de fazer alguma atividade com a família do que falar do presente que ganhou.

A professora aproveitou a oportunidade fornecida pelas crianças para falar da importância dos relacionamentos interpessoais e dos valores sociais. Enquanto as crianças relatavam, eu observei como a professora articulava a fala da criança com a cultura contemporânea. Algumas crianças narraram os passeios, as visitas e outras relataram o presente do dia das crianças. Ficou evidente nessa atividade que o contato com a família foi mais significativo. A dinâmica da aula foi construtiva e interação discursiva foi explorada, tornando a aula prazerosa. Nessa oportunidade os alunos foram ouvidos, interagiram e refletiram sobre a realidade social em que estavam inseridos. Por isso, concordo com Jobim e Souza:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também transformada por esse modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais. Nessa perspectiva a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que encontra estabelecida. Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da sua existência ativa no mundo. (JOBIM E SOUZA, 1997, p.24)

A tarefa da escola, como afirma Jobim e Souza (1997) é agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a qual o homem é submetido. A professora, antes de solicitar a atividade escrita, suscitou o diálogo entre os alunos para que cada um pudesse expor o seu pensamento por meio da oralidade, nesse processo, as intervenções dos amigos e da professora permitiram uma reflexão crítica da sociedade e, conseqüentemente, subsidiando, aumentou a possibilidade de conteúdo a ser narrado na produção escrita proposta.

Em outra aula observada, a atividade programada foi realizada na apostila, foram quatro páginas de atividade. Os alunos interpretaram uma tabela com gráficos que foi publicada na Folha de S. Paulo. Folhinha, sábado 06/09/2003. A tabela mostra os dados de uma pesquisa sobre diversão e lazer. Segue a atividade:



Antes de fazer a atividade escrita, a professora iniciou um diálogo, questionando cada criança sobre o assunto. Ela iniciou conversando perguntando sobre as músicas que os alunos mais gostavam, “músicas da época de hoje”, explicou a professora. Alguns responderam NX Zero, outros Victor e Leo.

A professora convidou as crianças para cantarem uma música “da época” para os colegas ouvirem. Uma criança cantou “Saída pra você”, outra “Fada”, do Victor e Léo; uma outra, disse que só sabia música de palavrão, do João Capatas, outra criança da música “Era uma vez”, da Sandy e Junior.

As respostas foram simplificadas, apenas o número da porcentagem foi escrito no quadro-giz. Na resposta da questão sete, letra d, as crianças precisavam justificar a sua resposta, porém, não justificaram e tiveram como certa a questão. Nessa atividade, embora tenha tido um bom aproveitamento na oralidade, as respostas escritas⁴⁴ poderiam ser mais elaboradas.

⁴⁴ O fato de ter muitas atividades para fazer atrapalha a qualidade.

Quanto às respostas dos alunos dessa sala de aula, uma diferença nas respostas em apenas cinco anos é bem significativa. Segue a tabela:

Atividade	2003	2008
Brincadeiras	Jogar bola	Jogar bola e internet
Músicas	Sandy e Junior e Rouge	NX Zero
Programas de TV	Pica- Pau, Tom & Jerry	Disney, Ben 10 e Cartoon
Acesso a internet	52%	95%

O mundo contemporâneo é marcado pela rapidez dos acontecimentos. Tudo é efêmero. Em apenas cinco anos as mudanças são relevantes. O computador tornou-se para a criança um brinquedo. Esse uso pela criança é uma opção para a falta de espaço para outras brincadeiras. As crianças dessa escola tentam a todo instante recuperar o prazer de jogar bola, ou correr, fazendo bolas de papel e jogando no pátio da escola, mesmo sabendo das proibições dessas atividades no horário do recreio, ou até mesmo em sala de aula. Fora do espaço escolar, elas não têm muita opção de uma brincadeira ao ar livre, como em décadas passadas. Mesmo numa cidade de interior, como Rondonópolis-MT, a rua, que antes era o espaço das brincadeiras de roda, futebol, pipas tornou-se um lugar perigoso, ora por causa da violência, ora pelo trânsito intenso.

Os cantores escolhidos como os mais escutados foi o grupo NXzero, e uma das músicas mais tocadas desta banda foi “Razões e emoções”. A letra da música é uma declaração de amor que enfatiza que por amar uma pessoa, pode-se esperar. A frase “ posso esperar” é repetida várias vezes, algo que não é fácil na sociedade moderna, esperar. Por outro lado, a música de sucesso da dupla Sandy e Junior, em 2003⁴⁵ era “ Nada é por acaso”, a letra dessa música relata que o amor é tudo e faz parte da pessoa, e que o tempo não importa pode ser “ cedo” ou “tarde”. “A música de sucesso do grupo Rouge em 2003 era a música “Um anjo veio me falar”, nessa música o refrão diz: “ E não importa quanto tempo vai passar, vou te esperar”.

Todas as músicas escolhidas falam da questão do tempo e da espera, sendo que na música do NXzero parece que a ênfase na espera e na ansiedade em esperar torna-se mais significativa, principalmente quando o receio da mudança é expressado na música quando diz: “Se em um segundo, tudo acabar, não vou ter como fugir”.

⁴⁵ Site de pesquisa sobre as músicas de sucesso em 2003: <http://www.espetaculo.com.br/paradas/2003.htm>

As características dos desenhos de 2003, o *Pica-pau* e *Tom e Jerry* mostram o jogo de interesse dos personagens e as travessuras para conseguir o que desejam. No caso do desenho *Bem 10*, o personagem apresenta uma característica de “rebelde” e “poderoso”. *Bem 10* usa um relógio que pode transformá-lo em dez heróis diferenciados. A professora anotou a resposta da maioria das crianças na apostila seguindo a ordem: da atividade:

Interpretando os dados da tabela:

5. Agora complete as frases a seguir:

- a) A brincadeira predileta dessas crianças é(brincar).
- b) O que as crianças menos gosta de fazer é(ler)
- c) O que as crianças mais gostam de fazer é ouvir são as músicas de.....(Sandy e Junior)
- d) Os.....(desenhos) são os programas de TV de que eles mais gostam.

Para representar as preferências das crianças no gráfico anterior, apareceu o símbolo %.

Você sabe que esse símbolo é usado para representar uma certa quantidade em um grupo de cem unidade.

6. Observe com atenção o gráfico para realizar as atividades a seguir.

- a) Observe o gráfico para representar as preferências em relação ao lazer. Quantas crianças a mais gostam de brincar de bola em relação às que gostam de andar de bicicleta?

8%

- b) Com relação ao acesso à internet identificou-se não só as crianças mais velhas como também, as mais novas. Então, qual é o total de crianças que acessam a internet?

52%

7. Se esse gráfico fosse elaborado hoje, o que mudaria em relação:

- a) às brincadeiras, qual seria a preferência das crianças?

Jogar bola e acessar internet.

- b) às músicas, que cantor ou grupo seriam mais ouvidos?

NX zero.

- c) aos programas de TV, quais seriam os mais assistidos?

Disney, Bem 10 e Cartoon.

- d) ao acesso a internet, a porcentagem apresentada continua a mesma? Justifique a sua resposta.

Aproximadamente 95%

- e) observando, ainda, o gráfico que representa a quantidade de crianças que acessam a internet, responda.

A maioria d crianças usam a internet para realizar que atividade? Qual é a porcentagem representada?

Fazer pesquisa da escola 79%

Das crianças que tem acesso a internet, qual a diferença entra a quantidade daquelas que tem acesso em casa daquelas que têm acesso em outros lugares?

A diferença é de 8%.

- 8. Esse gráfico foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada há quanto tempo?

Há 5 anos.

Para a professora do 2º ano, os alunos precisavam apropriar-se da escrita contextualizando com as práticas sociais, que é a proposta de letramento⁴⁶ como aponta Soares (1998). A metodologia utilizada por essa professora permitiu a expressão espontânea das crianças e a elaboração das atividades mediadas pela oralidade, ou seja, foi possível perceber o esforço da professora em incentivar a criança na compreensão das atividades propostas, relacionando escrita e oralidade, fato esse que demonstra a compreensão da professora com relação aos processos de construção do conhecimento e a importância da mediação do outro (adulto, criança ou objetos).

A atividade realizada em sala de aula, com a apostila sobre a pesquisa publicada na folha de São Paulo, foi muito interessante, porém seria mais significativa se fosse feita com o recorte do jornal como materialidade do suporte original.

Há uma grande distância entre os diferentes suportes em que a escrita pode aparecer e as cópias desses suportes. Trabalhar os usos sociais da escrita significa, entre outras práticas, trazer para a sala de aula os diferentes gêneros e os mais diversificados suportes. Infelizmente isso não foi realizado nessa sala. Provavelmente, o fato de ter em mãos um material apostilado, que visa otimizar o trabalho do professor, acaba por desvalorizar algumas iniciativas simples e mais ricas, embora com maior trabalho de planejamento.

6.3. Observação de aulas no 3º ano

A professora do 3º ano apresentou muita preocupação com o formato das letras dos alunos. A limpeza do caderno e a higiene dos alunos também foram apontadas em vários momentos. Além de ser professora do 3º ano, ela lecionava em turmas de séries finais do ensino fundamental. Seu cotidiano na escola envolvia crianças e adolescentes, cada turma com uma demanda diferenciada e conteúdos distintos.

Em uma das aulas observadas, a professora realizou atividades da apostila. O título da atividade era “Brincando com a escrita”. Um aluno fez a leitura da apostila. A atividade proposta eram as palavras primitivas; nessa aula a professora estava bem tranqüila e paciente com os alunos, (algo que não foi observado em outros momentos). Na oralidade, junto com os alunos, a professora perguntava as palavras derivadas da palavra primitiva. O que marcou nessa aula foi a palavra *mar*.

⁴⁶ Verificar o capítulo 2 .

Os alunos deveriam dizer palavras que vem da palavra primitiva. Um aluno respondeu de forma bem espontânea: mar – peixe. A professora retomou a explicação e disse que não é o que está dentro do mar, mas as palavras que vem da palavra mar, como por exemplo: maré, maresia.

Ao introduzir essas duas palavras derivadas, os alunos ficaram interessados em contar fatos que aconteceram com eles, relacionados, a mar, maré, maresia, embora no centro-oeste, o mar seja um sonho para muitas crianças. Os alunos participaram muito, internalizando as novas palavras e socializando suas experiências em viagens nos estados do Brasil que tem praia. A aula foi agradável, fato esse, percebido nos aspectos da fisionomia das crianças e pelo prazer em realizar a tarefa proposta.

Numa outra aula, a professora iniciou com a oração. Pediu que agradecessem a Deus pelo ano que estava finalizando. Após a oração, anunciou que os alunos que faltaram a prova temática iriam fazer nessa aula. Os lanches eram guardados numa geladeira, então os alunos começaram a disputar quem iria levar. Após esse momento de organização inicial, a professora pediu aos alunos que levassem a apostila para correção, em seguida, pegassem o caderno de atividade.

Iniciou a atividade com o cabeçalho, seguiu a seguinte estrutura: Nome da escola, data, e uma frase de “motivação” que dizia: Eu sou nota 10. E começaram as atividades para serem copiadas do quadro. A professora escreveu no quadro para as crianças copiarem:

1. Circule os verbos das frases abaixo:

- a) A menina canta para a platéia.
- b) Encontrei o livro na estante.
- c) Tudo aconteceu dessa forma.
- d) Não tenho o que dizer de você.
- e) Os desenhos foram selecionados.
- f) O japonês comeu feijoada.
- g) O homem falou sobre amizade. (nesse momento outro aluno interrompe e diz: Nossa professora, meu Deus!)
- h) Dormiremos bem cedo.

2. Complete as frases com o verbo no tempo indicado:

- a) Maria _____ um lindo bebê (ter-passado)
- b) Ricardo _____ para o Rio. (ir – futuro)
- c) Eu não _____ inglês (saber-presente)
- d) Quando tiver tempo, _____ você. (ajudar-futuro)
- e) _____ um carro novo. (comprar-futuro)
- f) Marta _____ contente com a notícia. (ficar – passado)

As atividades que seguem não foram da apostila da escola, porém é uma atividade similar a da apostila, isso mostrou uma oscilação também no material didático, quanto à

concepção adotada pela escola. Alguns exercícios, não são considerados apropriados para uma abordagem sócioconstrutivista, porém o que tornou a situação mais agravante foi o fato da professora pedir para as crianças copiarem. Ou seja, além de ser uma atividade cansativa, demandaria um tempo que poderia ser aproveitado em atividades que produzissem o pensamento crítico e reflexivo. Por exemplo: uma produção escrita, espontânea, de algo que aconteceu no passado, automaticamente resolveria a questão do tempo do verbo no passado e o aprendizado seria mais significativo. Ou questões que pudessem trabalhar a gramática vinculada com algum texto. Observe que este tipo de atividade mostra uma concepção dicotômica do ensino de linguagem escrita, em que se trabalha a gramática desvinculada com o texto.

Quando a professora escreveu no quadro a primeira frase da letra “a”, um aluno leu em voz alta e, conseqüentemente irritou a professora: “A menina cagou nas calças”. Os alunos copiavam em silêncio, e um aluno tentou tirar atenção da turma. O clima era de tensão e insatisfação. O quadro foi dividido em três partes, quando a professora terminava a terceira parte, apagava a primeira e continuava a atividade, apagando, em seguida. As crianças ficavam ansiosas, preocupadas com o tempo que a professora levaria para terminar de copiar e apagar mais um terço do quadro.

Uma brincadeira surgiu para aliviar a tensão, começaram a apostar corrida de quem terminaria de copiar primeiro, e a conversa começou na sala, cada um queria saber em que parte o outro estava. Continuavam as tarefas a serem copiadas no quadro, dessa vez, um poema com o tema: “O bicho chamado preguiça”. Nesse momento não copiei o poema preferi ficar observando a movimentação da turma. Os alunos começaram a pedir calma a professora, porém ela prosseguiu na sua tarefa de apagar e continuar a passar atividades para os alunos copiarem.

3. Agora, copie o poema do exercício anterior e passe os verbos para o tempo passado:

4. Destaque das frases os sujeitos e os predicativos.

_____ (indicação da professora para pular uma linha)

- a) Os garotos gostam de esporte.
- b) Juliana brinca de boneca.
- c) O siri escondeu-se na areia.
- d) José e Rodrigo são amigos.
- e) O carro é muito usado.
- f) O boné de Daniel é vermelho.

Observe que na atividade 3, os alunos teriam que copiar novamente o poema, sendo que dessa vez com o verbo no passado. E, um poema com o tema sobre “preguiça”! Um aluno insistiu em atrapalhar a aula, talvez quebrar o clima de ansiedade instaurado desde o início da aula, quando a professora solicitou a apostila para corrigir as atividades anteriores. A professora reclamou muito da letra das crianças, então fui verificar cada caderno. Na minha percepção a maioria dos alunos apresentava uma letra adequada. Dois alunos tiveram resistência em mostrar o caderno, mas logo em seguida permitiram. A letra não era caprichada, desenhada, porém era possível ler o que estava registrado.

Os dois alunos que tiveram resistência em mostrar o caderno foram os que mais reclamaram de copiar as atividades. Um deles pediu calma à professora e o outro foi o aluno que exclamou: “Nossa professora, meu Deus!” A professora solicitou que levassem o caderno à mesa dela para mais uma correção. Nesse momento, os alunos aproveitaram para conversar, levantar etc. A professora levantou e seguiu em direção ao quadro para escrever novas atividades, os alunos ficaram em silêncio. Parecia que copiar do quadro era um castigo e não uma atividade de aprendizagem.

5. Escreva frases usando os adjetivos abaixo:

- a) Abandonada
- b) corajoso
- c) arrumada
- d) cheirosa
- e) colorida
- f) gostoso

Na letra “a” a professora pediu dois alunos para formarem frases com a palavra abandonada, um deles escreveu: “A mulher está abandonada”. O outro escreveu: “A comida está abandonada”. Nenhum comentário foi feito, nenhuma indagação ou questionamento, tudo foi muito mecanizado. Na letra “f”, um aluno gritou a frase: “Eu sou gostoso!”

Outro escape dos alunos para quebrar o clima de ansiedade e nostalgia: um aluno começou a brincar de tiro utilizando o lápis como arma e a borracha como o carrinho. Outro menino pegou o caderno e girou nos dedos. Os alunos que terminaram a atividade aproveitaram o tempo para brincar. A professora pediu silêncio para as crianças que terminaram as atividades, justificando que a conversa atrapalhava os demais.

Nessa aula, desde o seu início, percebi uma inquietação das crianças em relação à professora e dela com as crianças, talvez, o fato de iniciar a aula solicitando a apostila para

correção tenha contribuído para a desarmonia na sala de aula. A cobrança excessiva quanto à correção das atividades das crianças, a maneira como a professora corrigiu a tarefa e apontou os erros demonstraram distanciamento afetivo e desvalorização do trabalho das crianças na realização da tarefa. O comportamento das crianças parecia denunciar o método de correção da professora. Assim:

O modo como o professor lida com o erro reflete diretamente na disposição do aluno em arriscar-se, melhorando sua auto-confiança. Nesse sentido, os momentos de correção também são permeados pelos aspectos afetivos, que marcarão a relação aluno-escrita. (TASSONI, 2005, p. 249)

Em alguns momentos parecia que a professora utilizava as tarefas escritas como uma forma de repreender as crianças. Essa atitude remete aos estudos do poder simbólico⁴⁷, tal como apresentado em Bourdieu (2006). Quando a professora percebia a conversa, levantava em direção ao quadro para passar mais atividades de cópia no quadro, fato esse que pareceu ser uma postura de repreensão e não de atividade pedagógica com o objetivo da aprendizagem.

Outra questão que sinalizo na observação dessa turma é a oscilação do comportamento da professora que na aula anterior foi comunicativa, animada e nessa aula apresentou uma postura oposta. Talvez, esse acontecimento, se deva ao fato da aula anterior ter sido um conteúdo novo e nessa última estava “cobrando” a aprendizagem na linguagem escrita.

A postura da professora, em relação à produção escrita das crianças remete a uma concepção de escrita considerada tradicional ou mecanizada. Cagliari (2006) aponta essas atividades como desmotivadoras do ato de escrever. Segundo esse autor, a ortografia, a gramática e o desenho da letra não podem ser corrigidos de forma desorganizada e sem planejamento. É preciso muita cautela da professora com essas correções. Valorizar excessivamente os “erros” de ortografia e da gramática nesse momento, não apontando os acertos, pode desestimular a criança a escrever. Então:

Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever. (CAGLIARI, 2006,p. 100)

⁴⁷ Verificar o poder simbólico em Bourdieu (2006).

Além dessas questões, penso que, o fato da professora ter uma longa jornada de trabalho, lecionando para outras turmas, de outras faixas etárias, tornar-se cansativo, podendo afetar a sua motivação e disposição para lecionar em alguns momentos.

Em resumo, nas aulas observadas percebi o quanto era cobrado das crianças uma letra “ideal” e agilidade para copiar do quadro. A professora não explorou a reflexão e o pensamento crítico das crianças nas aulas observadas. As atividades foram realizadas por imposição do silêncio, solicitado pela professora e, talvez por isso, algumas crianças não aceitaram, demonstrando sua insatisfação com reações ofensivas/defensivas.

6.4.

Observações de aulas no 4º ano

A queixa da professora não estava mais direcionada aos alunos encaminhados para apoio, e sim para os que foram solicitados e os pais não conseguiram se organizar para levá-los no horário combinado. A queixa segue para dois alunos, que serão nomeados de A e B, ambos os alunos são freqüentemente levados à sala da coordenadora. Na avaliação da rede nacional, ENEC, os dois alunos tiraram as notas excelentes.

Os dois alunos que a professora mencionou, na aula das outras professoras anteriores ficaram inquietos, porém participativos, ambos são bons alunos no aprendizado. O aluno A, na hora do intervalo, disse para mim, que muita gente não gostava da professora de Língua Portuguesa. Nessa aula, estava previsto uma prova, houve alguns imprevistos na entrega do material, e por isso os alunos receberam a prova em partes, somando no total seis páginas.

As duas primeiras páginas era um texto e as outras quatro páginas eram para interpretação. O texto tinha como título “Uma Campanha no céu”. A professora leu o texto em voz alta e explicou uma palavra não muito comum para os alunos “*natimorta*”, a explicação da professora foi a seguinte: “Natimorta é quando nasce e morre”. Uma menina falou em voz alta que todos nascem e morrem, e a professora completou a sua resposta, dizendo que morre ao nascer. Enquanto explicava, o aluno B, fez a mesma pergunta, ambos pareciam não ter entendido a resposta, porém, ela ignorou a pergunta e seguiu a leitura do texto.

Nesse momento fiquei observando o semblante do aluno B, que não teve a oportunidade de ouvir a resposta, permanecendo com a dúvida. A insatisfação gerou uma ironia, por parte do aluno. A professora poderia ter explicado melhor a utilização da palavra “*natimorta*”,

explorado o sentido da palavra, como por exemplo, indica que uma criança (ou animal) morreu antes de nascer ou morreu durante o parto, e que essa palavra pode ser utilizada para expressar uma idéia, ou um projeto que não foi concluído antes do prazo previsto.

Os motivos pelos quais a professora ignorou a pergunta dos alunos não ficaram claros para mim, mas parecia que o fato de ter sido interrompida a deixou numa situação de desconforto, e também a preocupação com o tempo para executar todas as seis páginas da prova.

Uma das alunas que eu atendo semanalmente, e que a professora disse que a sua “dificuldade” era por não ter noção da realidade, perguntou se eu a achava inteligente. Eu a olhei, respirei, sorri e respondi que sim, a aluna sorriu e começou a fazer a prova. Os outros alunos que atendo semanalmente fizeram a prova com tranquilidade.

O aluno A terminou a prova, a professora pediu que fizesse uma revisão antes de preencher o gabarito, outros alunos foram terminando e a orientação foi a mesma. O horário da prova terminou e muitos alunos não conseguiram concluí-la. A professora pediu que entregassem a prova para terminá-la no início da próxima aula. Os alunos entenderam que eles terminariam a prova no horário de chegada, sendo que, a aula de Língua Portuguesa não era na primeira aula, por isso vários alunos, de uma vez só, indagaram o fato de que na primeira aula estariam com outra professora.

Nesse momento, a professora percebeu que tudo tem que ser muito bem explicado e que realmente não ficou claro que seria na próxima aula de Língua Portuguesa. O aluno B não aceitou a proposta de terminar na outra aula, e fez questão de entregar com tudo pronto. Ao final da aula, a professora disse que os dois alunos A e B ficaram quietos, porque era prova, mas que não costumavam ser assim nas aulas do cotidiano.

Numa outra aula, o aluno B, estava fazendo sua tarefa em silêncio. Ele não gostava de ser interrompido, pois seu objetivo era terminar a tarefa em primeiro lugar. Quando percebeu necessidade de ajuda, foi até a professora e retornou com motivação. O outro aluno A levantou várias vezes durante a tarefa, porém a executou corretamente. Outros alunos fizeram a tarefa em silêncio, um aluno me pediu ajuda, outros foram até a professora. O sino tocou. A professora pediu para guardar o material de Língua Portuguesa e pegar o material de artes. O aluno B não quis pegar o material de artes enquanto não terminasse a tarefa de Língua Portuguesa.

Outro menino pegou o caderno de desenho e na capa tinha um garoto sem roupa, ele fez uma sunga no garoto, isso chamou a atenção de outros alunos. Ele ficou chateado com os outros alunos. Questionei se ele achava que os colegas estavam com maldade ou com

curiosidade. Ele ficou mais tranquilo e disse que fez a sunga para não ter que ficar vendo essa coisa (referia-se ao corpo nu do modelo). Enquanto isso, a professora organizava a próxima atividade.

O que acho importante sinalizar nessa observação é que os alunos falam de coisas que estão acontecendo naquele momento, e falar dos fatos parece ser proibido. As crianças precisam ficar em silêncio constantemente e não podem observar nada que não diga respeito à proposta da professora, para não “atrapalhar a aula”. O fato de o menino ter um caderno com um homem, sem roupa, e ele “vesti-lo” para poder usar o caderno foi uma saída criativa e poderia ser um assunto para debate em sala de aula, tendo como objetivo a reflexão sobre a exposição do corpo na modernidade. Até nos cadernos escolares são expostos homens e mulheres em fotos sensuais o que, por vezes, na pressa, ao comprar os pais nem percebem.

“A professora propôs desenhar a bandeira do Brasil e comentou a frase “Ordem e progresso”. O aluno B gritou em voz alta: “No Brasil não tem ordem!” Foi pedir ajuda a professora sobre a atividade anterior que estava ainda terminando. A professora não gostou, pois já estava em outra atividade. Eu conversei com ele, e aceitou pegar o caderno de artes. A professora questionou os alunos à respeito do significado das palavras *ordem e progresso*. Em seguida os alunos começaram a colorir a bandeira. A professora não trouxe informações significativas, importantes na história do Brasil e nem levou em discussão a insatisfação do aluno B quanto à falta de ordem no Brasil.

Os alunos começaram a conversar entre eles. Um grupo de meninos falavam sobre jogos eletrônicos. Entrei na conversa, eles ficaram surpresos quando mencionei o nome de alguns jogos. Perguntei a eles o porquê da surpresa, o aluno B respondeu: “Ué, porque é adulto!” Indaguei sobre a representação de adultos, ficaram animados e me perguntaram se eu tinha time de futebol, respondi que sim. Ficaram entusiasmados.

O aluno B questionou as estrelas da bandeira, se o verde é claro ou escuro. Ou seja, em todos os momentos percebi nos alunos interesse em aprender, em falar, porém, tudo o que eles falavam parecia não fazer sentido para a professora.

Numa outra aula, a professora iniciou comentando sobre a tragédia que aconteceu no sul do Brasil, por conta das chuvas intensas. Pediu que os alunos orassem pelas vítimas. Após o momento de oração, solicitou o caderno de Língua Portuguesa. A atividade era a continuação de um exercício anterior. O título do texto “A criação dos filhotes”. A professora desenhou a margem no quadro e escreveu a parte do texto que os alunos faltavam copiar.

A partir do 50º dia, já adulta, pode caçar fora do formigueiro.

Natureza, que surpresa!
Beatrice Garel.
São Paulo: Spicione, 1999.

Os alunos questionaram a referência bibliográfica, queriam saber, entender a estrutura apresentada. A professora explicou que na citação, registramos o nome do livro, do autor, a cidade, editora e o ano de publicação do texto citado. Essa explicação foi superficial, sem ênfase. Os alunos e a professora fizeram uma leitura coletiva do texto. A interpretação foi oral e coletiva. Em seguida, iniciou a atividade no quadro para os alunos copiarem:

1. Complete as frases com li ou lh:

- a) Esqueci de fazer o cabeçá__o no meu caderno.
- b) Ontem eu comi mi__assado.
- c) Como prêmio fiquei mi__onário.
- d) A alça da minha sandá__a arrebentou.

2. Complete com l ou lh:

- | | |
|-----------|--------|
| a) ro__a | ro__a |
| b) ga__lo | ga__lo |
| c) bo__a | bo__a |
| d) fi__a | fi__a |
| e) mo__a | mo__a |
| f) vê__a | vê__a |

3. Forme frases com:

Orvalho
Família
Afilhado
Gasolina

Enquanto a professora escrevia no quadro os comentários surgiram. Um aluno pediu para a professora não passar muita atividade. Outro aluno começou a chorar, e outro, disse que chorar é coisa de mulher. Um terceiro aluno disse que quem chora é emotivo, e o aluno que chorava respondeu que ele é uma pessoa emotiva. Outro aluno, falou em voz alta para professora: “Agora chega!” A professora respondeu que ainda passaria palavras para eles completarem. Os alunos começaram a questionar o significado das palavras. Um aluno leu a palavra milionário e disse: “Quem não sabe o que é milionário!”

Essa atividade foi escrita no quadro pela professora, no final da escrita o quadro ficou da seguinte forma:

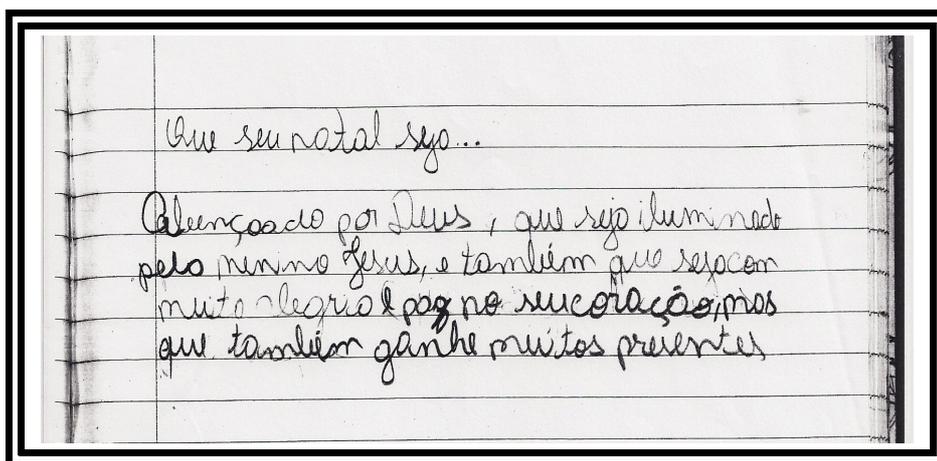
Exercício nº 2	Exercício nº 1	Exercício nº 3
----------------	----------------	----------------

Observando a estrutura do quadro, o aluno precisava ter uma boa organização, caso contrário, poderia copiar novamente o que já havia copiado ou deixar de copiar algumas partes. Após essa atividade, a professora solicitou os poemas de natal que cada um deveria entregar para escolher o melhor. Os alunos pegaram seus poemas, que poderiam ser copiados ou escritos por eles. Durante alguns momentos os alunos tentaram decidir os critérios para a escolha, porém os critérios não ficaram claros.

A professora pediu para que cada criança lesse o seu poema. Após cada leitura, a professora pedia para as crianças levantarem a mão, para os votos serem contabilizados, anotava os pontos no quadro e no final fez a soma. Foi escolhido o primeiro, segundo e terceiro lugar. Seguem os poemas:

1º lugar:

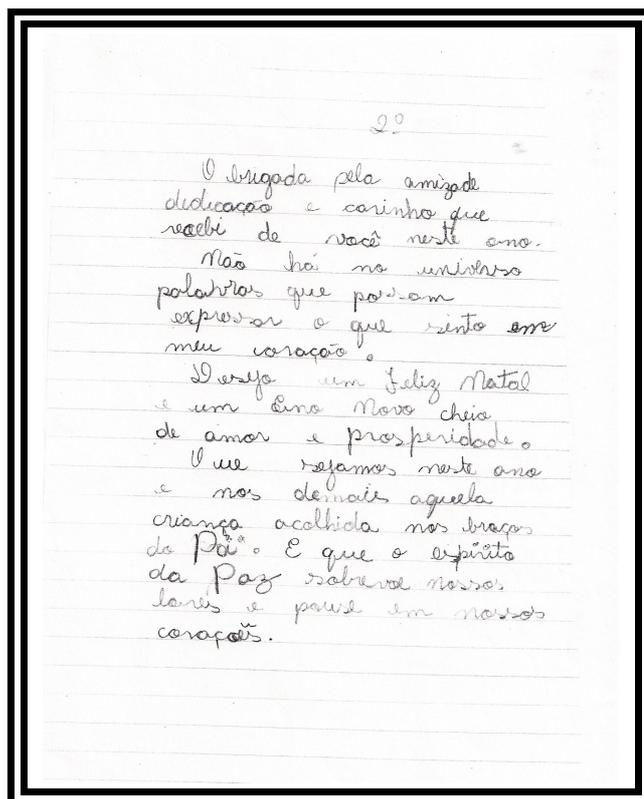
Que seu natal seja...
Abençoado por Deus, que seja iluminado pelo menino Jesus,
E também seja com muita alegria e paz no seu coração,
Mas que também ganhe muitos presentes.



2º lugar:

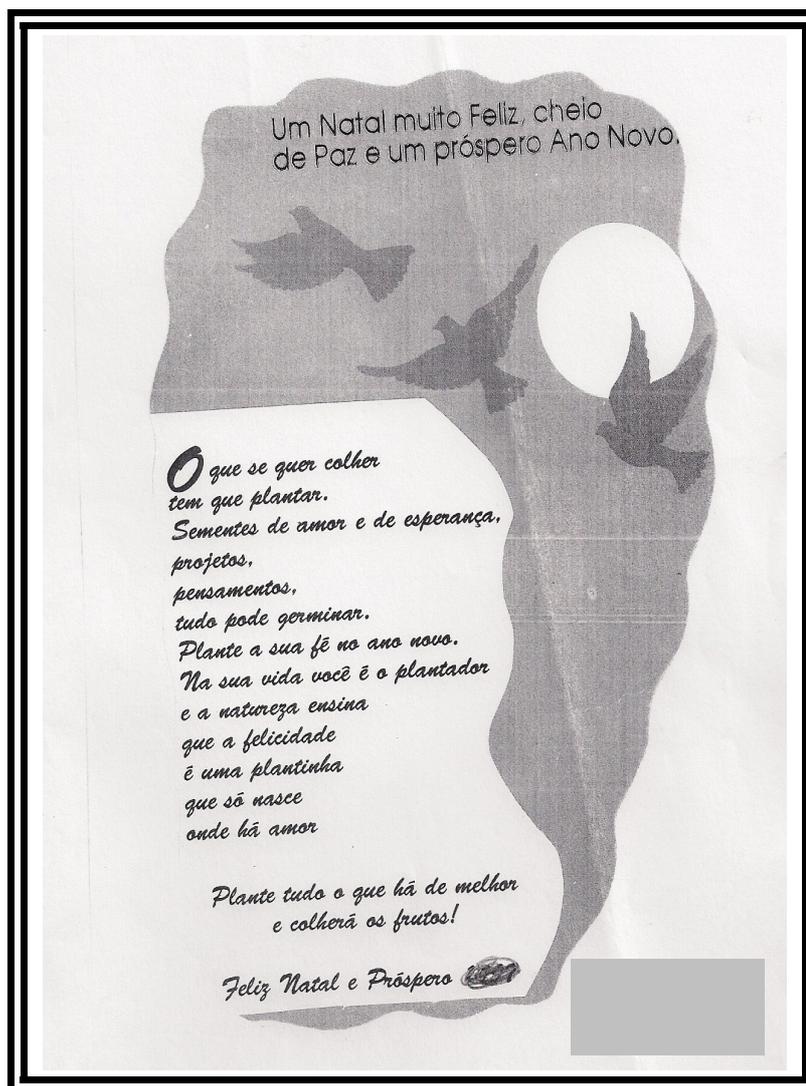
Obrigado pela amizade,
dedicação e carinho que
recebi de você nesse ano.
Não há no universo
Palavras que possam
Expressar o que sinto em
Meu coração.

Desejo um feliz natal
 E um ano novo cheio
 De amor e prosperidade.
 Que sejamos neste ano
 E nos demais aquela
 Criança acolhida nos braços
 Do pai. E que o espírito
 da paz sobrevoe nossos
 lares e pouse em nossos
 corações.



3º lugar:

Um natal muito feliz, cheio
 De paz e um prospero ano novo
 O que se quer colher
 Tem que plantar.
 Sementes de amor e de esperança,
 Projetos,
 Pensamentos,
 Tudo pode germinar.
 Plante sua fé no ano novo.
 Na sua vida você é o plantador
 E a natureza ensina
 Que a felicidade
 É uma plantinha
 Que só nasce
 Onde há amor
 Plante tudo o que há de melhor
 E colherá os frutos!
 Feliz Natal e prospero...



Enquanto a votação estava sendo realizada, fiquei observando a motivação para a escolha dos poemas. A diferença do primeiro lugar, para o segundo, foi significativa. Do segundo para o terceiro a diferença foi mínima.

Analisando o poema vencedor ficou evidente a diferença de quantidade de frases escritas, comparando-se com os outros dois. Quanto ao conteúdo, o primeiro lugar foi o único que mencionou os presentes de natal. Os outros dois poemas, em nível de quantidade são quase similares, sendo que, o segundo lugar, o conteúdo referia-se a um agradecimento pela amizade, e no terceiro a mensagem era de responsabilidade pelos seus atos, você recebe o que plantou.

Após a comemoração dos vencedores, a professora encerrou a aula escrevendo os três poemas no quadro para os alunos copiarem no caderno. Nesse momento um aluno com gesto de espanto perguntou: “Copiar tudo?” A maioria dos alunos copiou os poemas reclamando.

O que mais uma vez coloco em questão, qual o objetivo de tantas cópias? Escrever significa copiar? A atividade escrita apresenta-se para as crianças como uma atividade cansativa e mecanizada. O conteúdo escrito dos poemas não foi discutido, a interpretação das crianças quanto à leitura também não foi questionada.

Nas aulas observadas, o que gostaria de destacar foi o fato de a professora não ter demonstrado interesse em ouvir a opinião das crianças, além de não trabalhar as questões pertinentes ao letramento, ou seja, os usos sociais da escrita. As atividades de cópias exerceram um destaque significativo.

A professora dessa turma demonstrou nas entrevistas e nos encontros, um bom conhecimento da realidade e dos fatos sociais. Nos encontros de apoio pedagógico com as crianças, houve espaço para discutirmos as suas queixas em relação à professora. As crianças, ao longo dos encontros, pareceram compreender a situação, ou melhor, depositaram em mim confiança em ajudá-las nos aspectos de interação em sala de aula. Por outro lado, a professora também refletiu sobre as suas ações.

Uma das crianças comentou: “Ela não é tão chata assim!” Outra disse: “Mas, ela passa muita tarefa, e a gente não pode conversar, mas as vezes ela é legal com a gente”. Ou seja, o espaço de apoio pedagógico permitiu as crianças comentarem suas relações com a professora e analisarem os fatos, enquanto que, nos encontros pedagógicos a professora também refletiu. Nessa perspectiva o trabalho do psicólogo não é atender a criança considerada “problemática” pela professora, e sim, ouvir todos envolvidos numa situação de conflito e intervir, inclusive/principalmente os professores e alunos.

As crianças não deixaram de ter “dificuldade”, porque elas não apresentaram “dificuldade” de aprendizagem e nem de comportamento, apenas expressavam por meio do comportamento e da desmotivação em estudar, a sua insatisfação. As partes envolvidas no conflito foram ouvidas e o diálogo foi intermediado pelo trabalho do psicólogo. Ou seja, o início de várias mudanças necessárias para a apropriação da abordagem sócioconstrutivista.

Os encontros com as professoras ajudaram a perceber o conflito e iniciar novos projetos em relação às atividades propostas e a didática aplicada. Talvez, esse fato, explique a queixa relacionada aos alunos que não participaram do grupo. As crianças que não tiveram a oportunidade de reclamar e refletir sobre os acontecimentos em sala de aula ficaram mais ansiosas e angustiadas. A professora dessa turma percebeu a melhora dos alunos que fizeram parte do grupo de apoio. Ela relatou em um dos dias que observei a aula, a diferença das crianças que participaram e não participaram do grupo.

O objetivo do grupo de apoio pedagógico não é “uma conformação ou uma aceitação” dos acontecimentos que podem ser prejudiciais, mas um lugar que a criança pode expressar a sua opinião e confiar que algo será feito para a situação melhorar, seja dentro da sala de aula ou na parceria dos pais com a escola.

6.5.

Observações de aulas no 5º ano

A professora solicitou aos alunos a leitura prévia do livro “A bolsa amarela”, de Ligia Bonjunga, para que pudesse ser discutido em sala de aula. Para iniciar a aula foi organizada uma encenação para facilitar o entendimento da proposta da aula. Uma aluna entrou na sala com uma bolsa amarela e cada aluno falou o que gostaria de encontrar dentro da bolsa. Seguem as falas dos alunos:

Sonhos 3
Dinheiro 2
Celular 2
Maquiagem 2
Não sei
Perfume
Vontades
Mp3
Minha raiva
Desejos 2
Inveja
Segredos
Coisas alegres
Camiseta do flamengo

Foi um momento significativo, pois os alunos puderam refletir e participar com interesse no assunto. A partir dessa encenação, os desejos da personagem do livro foram discutidos, ou seja, a interpretação e análise do conteúdo. A professora abriu a bolsa amarela e tirou dela papel, lápis e borracha.

Entregou um papel para cada criança escrever uma carta a um colega da sala. O destinatário da carta foi sorteado. Na carta, os alunos não assinaram o nome. Ou seja, a professora solicitou aos alunos a escreverem uma carta “anônima”. Os motivos que levaram a professora a essa atitude não foram expressos. Porém, considero importante ressaltar que essa atitude poderá suscitar comentários e desconfianças entre as crianças.

Os alunos ficaram em silêncio para escrever a carta. Ao terminar a escrita da carta, a professora iniciou a segunda parte da atividade: entregou a carta escrita para os seus destinatários. Todos demonstraram curiosidade ao receber a carta. A professora comentou os valores mencionados no livro.

A proposta de produção escrita solicitada pela professora, não foi uma cópia, ou escrever sem motivo, sem objetivo. As crianças escreveram para alguém, ou seja, para escrever é preciso pensar no leitor. Algumas crianças pontuaram a necessidade de escrever com os signos necessários para facilitar a leitura como ponto, vírgula e coerência gramatical. Geraldi (2003) aponta alguns elementos importantes para o escritor como: o assunto a dizer; uma razão para dizer o que se tem a dizer; uma pessoa para ler o que foi escrito; e uma estratégia para organizar a sua escrita. Nessa atividade os elementos essenciais para o texto foram apresentados para os alunos, facilitando a elaboração da carta. A motivação para escrever estava visível, as crianças sabiam que suas cartas seriam lidas e não guardadas para a professora corrigir os erros ortográficos ou gramaticais, embora, reconheciam a importância de organizar esses itens na carta. Por isso concordo com Geraldi (2003) quando pontua:

Um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde o publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a publico, isto é, cumprindo a sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro não exista, não produz texto.(GERALDI, 2003, p. 100)

Numa outra aula, a atividade foi um seminário sobre o livro *A Bolsa Amarela*. Cada aluno explicou um determinado número de páginas. Uma aluna começou a ler as páginas solicitadas pela professora e ela corrigiu dizendo que não era para ler e sim explicar. Os alunos que esqueceram o livro começaram a ficar preocupados, porque a qualquer momento seriam questionados quanto a determinadas páginas.

Todo o clima de participação e interação foi perdido nesse momento, pois os alunos se perceberam numa situação de cobrança e de avaliação. Os alunos começaram a ficar agitados, desobedeceram. A professora ficou muito chateada. Cada página precisava ser criteriosamente estudada. A leitura não foi trabalhada na sua totalidade, mas em partes, de forma criteriosa e avaliativa.

Os alunos não compreendiam esse processo e começaram a ficarem assustados pelo fato de a professora exigir uma explicação das páginas propostas, sem a leitura. Ora, para um adulto já é difícil, imagina para uma criança. A atividade estava exigindo, além de todos os fatores apontados por Cagliari para chegar à reflexão, a memorização da criança em determinadas páginas do livro. Ao ler um livro temos a noção do todo, descrever o livro em páginas não é um processo comum entre os adultos que são leitores competentes, imagina para quem está iniciando o processo de leitura. No seminário, a professora poderia ter explorado a leitura e o entendimento dos trechos que a criança achou relevante. Ou solicitar que cada criança lesse a parte que achou interessante para comentar.

Numa outra aula observada, a professora iniciou corrigindo a atividade da aula anterior. As atividades foram corrigidas no quadro. A professora escreveu a resposta correta e os alunos conferiram e/ou copiaram. Após a correção, a professora entregou as apostilas que havia levado para a casa para fazer a correção da ortografia. Essa correção é chamada, segundo a professora de correção indicativa da ortografia. O processo dessa correção é marcar as palavras escritas erradas com lápis e devolver para o aluno escrever de forma correta. A apostila não ficou marcada com caneta vermelha e sim com uma anotação a lápis para que o próprio aluno pudesse corrigir. Outro ponto positivo dessa correção é que os alunos não são submetidos ao seu erro na frente dos seus colegas.

Cagliari (2006) afirma que o objetivo da escrita, sua função, é permitir a leitura. Percebe-se que a escrita/cópia ocupou um lugar predominante nas observações das outras salas de aula, as atividades de cópia foram priorizadas, na turma do 5º ano, em especial, nas aulas observadas, a produção escrita foi espontânea e por isso tornou-se mais significativa. Porém, quando a professora determinou que a carta fosse anônima, causou uma polêmica desnecessária. Quanto à leitura no seminário, as exigências foram superiores a capacidade de um leitor competente. E a oportunidade de ensinar a leitura não foi aproveitada, mas analisada. A leitura surgiu como uma atividade extraclasse. Na sala de aula, a leitura foi cobrada, avaliada, porém não ensinada.

7.**Ensinar e aprender: concepções das professoras:**

A aprendizagem é um fenômeno importante que acontece no cotidiano, seja dentro da escola ou fora dela. Os teóricos da aprendizagem divergem quanto ao conceito de aprendizagem. Para os limites dessa pesquisa, abordo brevemente as três principais correntes do desenvolvimento e da aprendizagem que são: a teoria ambientalista, inatista e interacionista.

A teoria ambientalista, entre os teóricos destaco, Skinner e Watson que pontuam o ambiente, como fonte de situações favoráveis a aprendizagem e ao desenvolvimento. Para esses teóricos, a criança é como uma tábua rasa, que vai aprendendo por imitação. Para Ries (2006), nessa visão, o homem é um sujeito passivo que sofre a influência dos estímulos externo.

A teoria inatista, na qual destaco o teórico Chomsky, defende que os seres humanos já nascem com faculdades mentais pré-formadas e que se manifestarão no momento específico do desenvolvimento. Ries (2006) conclui que:

Numa interpretação oposta ao empirismo encontramos uma explicação que pode ser caracterizada como apriorista ou inatista, que concebe o conhecimento como sendo pré-formado no sujeito, dependendo apenas de maturação e um mínimo de experiência. (RIES, 2006, p. 106)

Quanto à teoria interacionista, o autor afirma que, nessa concepção, o sujeito não é passivo e nem pré-formado, mas interage com o meio, e, nesta interação, constrói o conhecimento. O principal teórico dessa concepção é Vygotsky. Santos (2006) diz que para Vygotsky, não é a natureza que determina o comportamento humano, mas a sociedade. O homem transforma o ambiente, através de seu próprio comportamento, e essa interação influenciará em seu comportamento futuro.

Na concepção pedagógica de ensino e aprendizagem defendida nessa pesquisa, destaco Cardoso (2002, p. 225-226). Para a autora: “a prática socioconstrutivista do ensino da língua deve priorizar a interação; o texto no processo de aprendizagem e seu discurso significativo

entre os interlocutores; deve pensar, nos diversos modos possíveis de gêneros discursivos e como apropriar-se num trabalho construtivo; considerar que o gênero é um instrumento de aprendizagem; os erros precisam ser interpretados, como hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita; propor atividades de modo a estimular os processos de autonomização.”

Nesse item, são analisados dados obtidos nas reuniões de grupo com professores e/ou formação continuada e entrevistas individuais. Nesses encontros, organizei questionários, com objetivo de compreender as concepções de ensino-aprendizagem e os aspectos que as professoras consideram ser “dificuldades” de aprendizagem na realização de uma prática pedagógica significativa.

A minha participação na formação continuada dirigiu-se aos aspectos em que a psicologia poderia contribuir para atingir as metas da escola. A equipe técnico-administrativa da escola, (diretora, coordenadoras e psicóloga) trabalhava com muita afinidade e por isso os espaços pedagógicos e psicológicos articulavam-se constantemente.

A rede nacional das escolas cenevistas, no período dessa pesquisa estava em fase de mudança, em relação ao Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI). A rede organizou um *site* de apoio aos professores, coordenadores e diretores. Nesse *site*, os professores poderiam buscar atividades extras, ler artigos e tirar dúvidas “*on line*”⁴⁸.

A rede organizou três módulos de estudo para a organização do PPPI. Esses módulos confirmaram o trabalho que já estava sendo organizado na escola. No primeiro módulo foi trabalhada “a identidade”: o exercício contínuo do autoconhecimento. No segundo módulo, “idéias forças e princípios”, que foi um planejamento coletivo para refletir a identidade Cenevista dentro de uma visão micro (unidade) e macro (instituição), norteando ações concretas para a proposta político pedagógica. No módulo três “ações preferenciais” foi a finalização do PPPI, ou seja a elaboração e construção final.

Nessa pesquisa, aponto os dados relevantes para a compreensão das queixas das professoras. O cenário da escola, na sua totalidade e de forma superficial teve como objetivo facilitar o entendimento do leitor do foco principal dessa pesquisa, que foram os motivos pelos quais as professoras solicitaram apoio para algumas crianças.

Partindo das três principais concepções teóricas sobre aprendizagem (teoria ambientalista, inatista e interacionista) analisei as concepções das professoras, sujeitos dessa pesquisa, pois acredito que concepções epistemológicas levam a determinadas posturas pedagógicas. As práticas docentes são sempre resultado das concepções que permeiam o

⁴⁸ Dissertação de Mestrado, defendida por Livia Beatriz da Silva Oliveira: Cnec on-line: Espaço de aprendizagem, interligando docência e ambiente virtual.

ideário pedagógico. Assim, também, o papel da escola e do professor, em particular, que define a priori, dependendo das convicções que esse professor tenha. Aqui ficou muito clara, a necessidade de uma boa formação inicial e continuada.

7.1.

Questionário 1.

Cada professora recebeu um questionário, contendo 14 perguntas. As respostas foram digitadas, seguindo a escrita literal das professoras, inclusive os símbolos e marcadores reproduzidos nas respostas.

Na primeira questão, foi solicitado o conceito de aprendizagem e de ensino, como mostra os quadros abaixo:

1.a. Conceitue aprendizagem:

1º ano	<i>É absorver algo que até então era desconhecido. Um momento de construção.</i>
2º ano	<i>Momento de construção, de crescimento pessoal – (interno)</i>
3º ano	<i>Uma aquisição que fará parte integrante de sua vida.</i>
4º ano	<i>É todo conhecimento adquirido desde que nasce, aprende-se a balbuciar, andar, falar, ... e continua na escola, ler, escrever, brincar, cantar... e na vida para sempre e a construção do ser.</i>
5º ano	<i>Aperfeiçoamento do conhecimento que o aluno possui. Ajustes, modelação e polimento dos conteúdos. O professor é o mediador. Ele interage com o aluno, buscando transmitir/ levar e encaminhar o momento da aprendizagem e conteúdo para a sua vida diária, o seu cotidiano.</i>

1.b. Conceitue ensino:

1º ano	<i>É o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem.</i>
2º ano	<i>Sistematização do conhecimento – momento de coletividade.</i>
3º ano	<i>É transmitir conhecimento do dia-a-dia que terá um real significado para o educando.</i>
4º ano	<i>É o processo sistemático realizado de acordo com as séries e os conteúdos programáticos.</i>
5º ano	<i>Eu, professora, sou mediadora do conhecimento. O ensino deve servir p/ a vida do aluno: seu dia-a-dia.</i>

A professora do 1º ano respondeu que aprendizagem é “absorver algo que era desconhecido”. Chama a atenção, o conceito de absorção usado para referir-se à aprendizagem. Curiosamente, na mesma resposta a palavra construção aparece também, referindo-se ao mesmo tema. O dicionário Aurélio(2004) define absorver como embeber em

si, recolher em si, sorver; já construir significa dar estrutura, edificar, enquanto que absorver é reter, construir é dar estrutura, assim, embora pareça que a resposta da professora seja contraditória, compreendo a relação que foi exposta. Para essa professora, a criança fica atenta para os acontecimentos que a cercam, nesse sentido, a palavra absorção foi empregada, porém, utilizar esse termo no processo de aprendizagem da criança, parece contraditório, em relação à construção de conhecimento, num processo interativo.

O uso da palavra *absorver*, tem um caráter de passividade; enquanto que construir, interagir, mediar demonstram atividade. Parece que, a divulgação de novas concepções das teorias do conhecimento, muitas hegemônicas em projetos oficiais, como o construtivismo de Ferreiro (1999) não foram suficientes para a incorporação de uma linguagem que substituísse termos aplicados nas perspectivas tradicionais.

Na segunda questão, relacionada com o ensino, a professora respondeu que ensino “é o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem”. Não parece coerente essa assertiva, tendo em vista que ensinar sugere outro sujeito, o que ensina. E quem “desenvolve a capacidade de aprendizagem” é o sujeito que aprende não o que ensina (ainda que se possa, obviamente, contar com a ajuda desse último).

Como poderá o sujeito que ensina desenvolver no outro a capacidade de aprendizagem? Haverá poderes que permitam que o que ensina faça alguma coisa inerente à subjetividade de quem aprende? E, ainda, se o que aprende absorve o conhecimento, qual seria mesmo a tarefa de quem ensina? Ou seja, é o desenvolvimento da capacidade de absorver algo que até então era desconhecido e construir algo novo. Nessa perspectiva elaborada pela professora, a sua tarefa de ensinar será desenvolver na criança a capacidade de construir algo com o desconhecido.

Em qual momento a criança irá conhecer o desconhecido? Será que a criança ainda não conhece o desconhecido? Nas entrelinhas dessas respostas parece ficar alguns resíduos de uma concepção de aprendizagem em que a criança é um disco vazio e que será transmitido pela professora algo novo e desconhecido. Questões como “conhecimentos prévios” não são sequer apontadas. Será que as crianças estariam em grau zero de conhecimentos?

A professora do segundo ano respondeu com muita propriedade que aprendizagem é o momento de construção, de crescimento pessoal – (interno) e que o ensino é a sistematização do conhecimento, o momento de coletividade. Nessa concepção ficam evidenciados três fatores importantes:

a) A aprendizagem possibilitará um crescimento pessoal, ou seja, a aprendizagem poderá transformar o indivíduo na sua maneira de ser e agir no mundo.

b) A aprendizagem ocorre na interação com o outro e por meio da mediação, ou seja, na coletividade.

c) O ensino é a sistematização do conhecimento. Nessa perspectiva a criança não aparece como um disco vazio, mas como um ser com conhecimentos adquiridos, porém não sistematizados. Uma criança que conhece a escrita e seus usos, as letras e os números não são signos estranhos, desconhecidos. A criança convive socialmente com todo o material utilizado pela escola, porém cabe a escola, a função de sistematizar esse conhecimento para que o aluno possa exercer com aprimoramento o exercício da cidadania. Por isso, concordo com Leite (2005) quando afirma que :

É função da escola dar continuidade, agora de forma sistematizada, a esse processo que vem realizando “naturalmente”, por meio do qual a criança vem tomando contato com a escrita verdadeira, pelas diversas práticas sociais de que participa. (LEITE, 2005, p. 29)

A aprendizagem é um processo dialético, pelo qual professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material didático, interagem a todo instante. A escola não é o único lugar de aprendizagem. O aluno aprende no cotidiano. O aprendizado fora da sala de aula precisa fazer sentido na escola, de outra forma o aprendizado da escola não fará sentido para o aluno.

O aprendizado ocorre quando ambos, professor e aluno constroem juntos novos saberes que fazem sentido nos seus usos na vida social. Porém, para isso, se faz necessário ouvir o outro e compartilhar as diferentes percepções.

A professora exerce um papel fundamental, pois ela dispõe de técnicas que facilitam essa interação que possibilitará ao aluno utilizar-se de outros materiais para a mediação do conhecimento. Tassoni (2005) citando Martins (1997) contribuíram para esse esclarecimento:

Na escola, o professor é um dos mediadores na interação sujeito-objeto. Nesse espaço interativo, acontecem as transformações: as ações são partilhadas, e a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta. As ações, tanto do professor quanto do aluno, não são ações isoladas, mas convergentes entre si, quando as discussões e trocas colaboram (ou não) para que se alcancem os objetivos desejados. O processo interativo em sala de aula pressupõe um espaço onde todos terão possibilidade de falar, formular suas hipóteses e chegar a conclusão que favoreçam a construção do conhecimento. (TASSONI, 2005, p. 252)

A professora do 3º ano conceituou aprendizagem como uma aquisição que fará parte integrante de sua vida. E ensino como a transmissão do conhecimento do dia-a-dia que terá um real significado para o educando. Nessa conceituação ficou evidenciado a aprendizagem como aquisição, a criança precisa adquirir algo que supostamente ela não tem. E a professora

é uma transmissora do conhecimento. A professora tem a responsabilidade de “passar o conhecimento”. A visão de criança como um ser incompleto, sem percepção do mundo que vive, sem conhecimento prévio, e sem possibilidades de dialogar com a professora parece fazer parte da concepção de ensino e aprendizagem descritos por essa professora. Em função disso, segue a reflexão:

Quando nos dispomos a mergulhar e participar do universo infantil, através da pesquisa, dialogando com as crianças e buscando compreender os sentidos de suas conversas e brincadeiras, nos damos conta de que essa tarefa não se esgota como alvo de investigação, mas abre fendas para a construção de relações instauradoras do diálogo entre as gerações. Este diálogo, vale dizer, nos remete aos modos de como crianças e adultos percebem e atribuem sentidos aos signos culturais de seu tempo, assim como mapeiam novas fronteiras entre os mundos infantil e adulto, redesenhando outras imagens da infância e da vida adulta no mundo contemporâneo. (SALGADO; JOBIM E SOUZA, 2008, p.219)

A professora do 4º ano definiu aprendizagem como “todo conhecimento adquirido desde que nasce e continua na escola”. Ou seja, a escola não é o único lugar de aprendizagem. Quanto ao ensino, é o processo sistemático realizado de acordo com as séries e os conteúdos programáticos. Na concepção dessa professora a escola exerce um papel fundamental de sistematizar o conhecimento.

A professora do 5ª ano conceituou aprendizagem como “aperfeiçoamento do conhecimento que o aluno possui”. Ajustes, modelação e polimento dos conteúdos. O professor é o mediador. Ela interage com o aluno, buscando transmitir/ levar e encaminhar o momento da aprendizagem e conteúdo para a sua vida diária, o seu cotidiano.

A professora compreende que o aluno já possui conhecimento prévio, a escola não é o único lugar de aprendizagem, porém o conhecimento do aluno parece ser bruto e para isso deverá ser polido. O conhecimento do aluno tem uma forma, mas precisa ser modelado. Os verbos utilizados pela professora ajustar, polir e modelar remete a três metáforas que pretendo trazer uma provocação quanto ao valor do conteúdo do conhecimento do professor e o valor do conhecimento do aluno.

Uma pedra preciosa antes do polimento não tem quase nenhum valor financeiro. Um objeto, sem forma não é nada, para ter valor é preciso ser modelado por um artista. Um aparelho desajustado, como um rádio, não poderá ser ouvido. Como mediar o ensino sem valorizar ambas as partes? A resposta da professora sugere pensar na falta de valor que ainda é possível constatar na sociedade, ao que se refere à infância. Embora, hoje a criança tenha a liberdade de falar, de se expressar de diversas maneiras, algumas socialmente impróprias, a criança ainda não é ouvida.

O adulto continua sendo um opressor da infância, não como em algumas décadas passadas, que pelo menos parava para olhar a criança e repreendê-la. Hoje, pode ser constatado que a criança está perdendo até mesmo esse olhar autoritário e repressor, sendo socialmente ignorada. A maioria dos pais faz de tudo para calar a criança. Eles compram presentes, permitem tudo, deixam seus filhos horas no quarto acessando o computador ou na rua correndo riscos. Outros ignoram a presença da criança em seus quartos ou até mesmo na mesma cama que o casal ou adulto usa, tirando da criança a oportunidade de ter o seu espaço em casa e na vida.

A criança de hoje grita, faz barulho, responde, faz careta, desobedece e não é percebida, não é ouvida e nem valorizada como um ser ativo e sensível aos acontecimentos globalizados.

A criança como o adulto pensa, sente e age no mundo. Aprende com as suas próprias experiências e a dos outros. Ela não será alguém, ela é, como um adulto, um ser em processo e em crescimento, ativo e real na atualidade, com as suas limitações, assim como os adultos. Por isso, concordo com Sarmiento (2008):

As crianças quando não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condução social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “ em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno- no sentido em que não são “ verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 20)

O processo dialético entre o conhecimento da criança e da professora não foi apontado. A interação apontada, entre a professora e alunos tem como objetivo “transmitir e levar o momento da aprendizagem e conteúdo para a vida cotidiana”. A professora não mencionou a importância do cotidiano para a construção do conhecimento da criança para o momento da aprendizagem e sim o momento da aprendizagem para a vida diária.

A criança pode contribuir muito em sala de aula. A criança já nasce brincando e teclando no computador, e a tecnologia é algo natural e comum, enquanto que para a professora é algo a ser aprendido como ferramenta de trabalho e não como brincadeira infantil. Jobim e Souza e Junior (2003) apontam a importância da troca de conhecimento entre professores e alunos para a aprendizagem:

Na medida em que o professor e o aluno compartilham os desejos de ensinar e de aprender como situações que podem ser intercambiadas entre ambos, e que a leitura e a escrita passam a ser atividades que se constituem no campo social, e não como aprendizagens meramente técnicas e funcionais, a relação entre gerações atinge uma outra configuração, abrindo perspectiva promissoras frente aos desafios provocados pela tecnologia. (JOBIM E SOUZA / JUNIOR, 2003, p. 42)

Esse distanciamento entre o conhecimento da criança e do adulto precisa ser repensado. Pensar a criança como um objeto a ser modelado, uma pedra a ser polida, um aparelho desajustado, ou como um ser pensante, vivo e criativo com capacidade para dialogar e contribuir com os adultos nos desafios da sociedade?

A segunda questão indagada no questionário refere-se às “dificuldades” encontradas no trabalho das professoras:

2. Cite as dificuldades que você encontra no seu trabalho:

1º ano	<i>Uma dificuldade que encontro em meu trabalho é a desmotivação, quando um aluno por algum motivo está desmotivado a aprender.</i>
2º ano	<i>Este ano me deparei com vários fatores. Gradativamente temos trabalhado para o sucesso de cada criança.</i>
3º ano	<p>⇒ <i>Falta de maturidade dos alunos;</i></p> <p>⇒ <i>conteúdo distante da realidade deles;</i></p> <p>⇒ <i>falta de tempo para melhor preparar as aulas.</i></p>
4º ano	<i>Não tenho “dificuldades” em sala, pois preparo as aulas, faço pesquisa, mas as burocráticas se perde muito tempo.</i>
5º ano	<i>Atualmente, vejo que eu tenho uma proposta e o meu aluno outra. Há um confronto entre o que eles sonham e que a escola propõe e a família almejando o oposto de nós e dos filhos.</i>

A professora do 1º ano ressaltou a desmotivação do aluno em aprender como uma “dificuldade”. A motivação do aluno é singular e faz parte do seu processo psíquico, porém o professor poderá estimular o aluno. A palavra motivação já nos revela o seu significado, motivo para ter uma ação, nesse contexto uma ação para aprender.

A criança tende a sentir desmotivado por diversos aspectos, principalmente por não perceber a importância no conteúdo apresentado, ou por não fazer parte do processo de aprendizagem. É muito importante a valorização do conhecimento da criança no processo de aprendizagem, e o reconhecimento, por parte da professora, das representações subjetivas, como aponta Perrenoud:

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreenderem, não é por falta de vontade, mas porque o

que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para o aprendiz.
(PERRENOUD, 2000, p. 29)

A criança precisa encontrar uma razão para que o aprendizado tenha sentido, e ela dificilmente consegue buscar esse motivo sozinha, sem o auxílio de uma professora que a compreenda e o envolva no processo de aprendizagem:

Para que aprendam é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem, para todos aqueles que não tem a vontade obsessiva de se debruçar durante dias sobre um problema que resiste.
(PERRENOUD, 2000, p. 36)

A professora do 2º ano, nesse momento não foi clara quanto a sua “dificuldade”, porém na entrevista foram relatadas as suas “queixas”.

A professora do 3º ano apontou a falta de maturidade⁴⁹ dos alunos, o conteúdo distante da realidade deles e falta de tempo para a preparação das aulas. Quanto à falta da maturidade, percebi o que vou chamar de a “busca do aluno idealizado”, como por exemplo: o aluno limpinho, cheirosinho, com todas as tarefas realizadas de forma organizada e com letras redondinhas e perfeitas, aluno calado, que fala somente quando autorizado, quando algo é perguntado etc.

Aceitar a diferença e o posicionamento da criança na reivindicação de algo que é imposto, sem questionamento, não é uma tarefa fácil. Dialogar com a criança, respeitando a sua subjetividade, interagir com ela e chegar a um consenso satisfatório para ambas as partes poderá ser mais trabalhoso, porém muito mais eficaz na aprendizagem. Por isso:

O desenvolvimento da criança pode ser caracterizado como um curso de transformação pelas quais competências emergem e se diferenciam no plano intersubjetivo, configurado pelas ações do sujeito mediadas pelo outro, e passam ao plano intrasubjetivo, configurado pelo processo de internalização. (GÓES; SMOLKA, 1992, p. 53)

A maturidade da criança, como aponta Góes e Smolka (1992) depende das condições de interação dos sujeitos envolvidos, como professora e aluno estabelecem vínculos que propiciem a aprendizagem. Nesse processo de mediação e transformação, as competências emergem e são internalizadas de forma singular em cada sujeito proporcionando a autonomia do aluno e do professor em relação a algumas competências e abrindo possibilidades para o

⁴⁹ O sentido da palavra maturidade não se refere à prontidão para aprender, como apontada nos Testes ABC de Lourenço Filho ou algum outro tipo de prontidão genética ou intelectual. As queixas das professoras quanto a (i) maturidade estão relacionadas ao comportamento da criança contemporânea. Em algumas raras exceções, a questão da dislexia foi mencionada.

surgimento de outras. Outra “dificuldade” apontada pela professora refere-se ao currículo, aos conteúdos distantes da realidade dos alunos. Assim como o professor precisa ficar atento a demanda do mundo contemporâneo e as suas necessidades, o currículo também precisa ser atualizado:

Quando a opção educativa é a do conhecimento para a ação crítica, o ensino deve orientar-se para propor um saber escolar complexo. É preciso construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, no qual é impossível obter sempre uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade na qual se inter-relacionam múltiplas e diferentes variáveis e dimensões. Ou seja, uma formação que facilite uma visão mais complexa e crítica do mundo, superadora das limitações próprias de um conhecimento parcelado e fragmentado que, sabemos, é inútil para enfrentar a complexidade dos problemas reais do ser humano. (ZABALA, 2002, p. 58)

O currículo escolar precisa fornecer ferramentas para que o aluno seja capaz de ser um cidadão crítico, atuando de forma significativa, criativa e produtiva na sociedade.

A terceira “dificuldade” refere-se ao tempo para preparar as aulas. A maioria das professoras leciona em várias turmas, em níveis diferentes de idade de alunos e muitas vezes em duas escolas. No caso dessa professora, além das turmas de crianças, lecionava também para turmas de adolescentes. Quanto mais diferem as idades dos alunos e turmas, mais trabalho a professora terá para se organizar com o planejamento das aulas, além do seu desgaste emocional. Assim, entendo que:

O trabalho do professor não se restringe ao exercício da sua função dentro da sala de aula, implica em atualização e preparação constante para que seja realizado a contento. Muitas tarefas não são realizadas na presença dos alunos e demanda atenção em outros momentos. Assim sendo, muitas turmas, turmas em escolas diferentes, alunos de níveis diferentes de ensino, turmas do noturno e diurno implicam em preparação de esquemas diferentes de aulas, adaptadas a cada uma das realidades. Isso implica em maior volume de trabalho, tanto no que se refere a mais horas de dedicação, como em maior esforço intelectual. (PINTO; SORATTO, 2006, p. 289)

Essa professora apontou um fato relevante. Nas aulas observadas⁵⁰, ficou evidente a tarefa cansativa de cópias do quadro. As atividades, inclusive algumas da apostila, remetiam a tarefas cansativas que não condizem com a abordagem sócioconstrutivista. Ou seja, a professora, mesmo com uma prática pedagógica em “oscilação” se permitiu a refletir.

A professora do 4º ano não apontou “dificuldade” em sala de aula, sinalizando apenas, o tempo que se perde nas tarefas burocráticas.

⁵⁰ Verificar o capítulo 6: “ Sala de aula: invasão e descobertas” .

A professora do 5º ano explicou a sua percepção das propostas entre professoras, alunos e pais dos alunos para alcançarem a aprendizagem. Segundo a professora, a proposta de ensino do aluno é diferente da proposta de ensino da professora e dos pais. Para ela, existe um confronto entre as propostas, cada um deseja algo diferente do outro, sendo os sujeitos desejantes desse confronto: alunos, professores e família. Parece existir um conflito intenso na professora quanto às diferenças. Os três sujeitos desejantes almejam alcançar a aprendizagem, porém os caminhos parecem ser diferentes.

A professora quer lecionar, cumprir o seu “papel” que é moldar, polir e ajustar o aluno, que para ela é sem forma, bruto e desajustado. Os pais não aceitam ser o “criador” de um sujeito sem forma, bruto e desajustado. E, o aluno? Qual a proposta dele? Ser passivo? Ou ativo, reclamando que não é ouvido?

O mundo contemporâneo possibilita a liberdade de expressão, porém nessa liberdade se farão necessários princípios éticos para que os sujeitos possam conviver de forma saudável, aceitando as diferenças e se posicionando quando não for percebido pelo outro.

Ao perguntar às professoras o que elas acham que atrapalha a aprendizagem dos alunos obtive as seguintes respostas:

3. O que você acha que atrapalha a aprendizagem dos alunos?

1º ano	<i>A indisciplina é algo que pode atrapalhar muito a aprendizagem dos alunos, como também, o professor que não busca tornar suas aulas significativas e atrativas.”</i>
2º ano	<i>O barulho – é uma turma muito falante e querem, todos, falarem ao mesmo tempo.”</i>
3º ano	<p>a) <i>“Falta de maturidade</i></p> <p>b) <i>muita conversa</i></p> <p>c) <i>os alunos falam muito alto entre eles.”</i></p>
4º ano	<i>As informações ou melhor as diversões que ocupam o tempo do aluno, ou seja em casa internet, jogos, TV e na sala brincadeiras ou discussões entre alunos.</i>
5º ano	<i>No meu ponto de vista a conversa paralela, porque eles querem contar tudo o que pensam naquele momento (em sala) e há um atrito, um choque.</i>

A professora do 1º ano apontou a indisciplina e o professor que não torna a sua aula significativa como os motivos que atrapalham a aprendizagem. A disciplina, vista como a organização do trabalho da professora e do aluno pode ser considerada positiva. Porém, se a disciplina for considerada um ato de obediência e submissão a uma autoridade maior, sem

respeito mútuo, poderá causar conflitos. Dessa forma, espera-se que criança e professora se respeitem, de fato, não é possível organizar um grupo sem a disciplina.

Para que haja organização por meio da disciplina, o aluno também precisa ser respeitado, visto como ser pensante, ativo no mundo contemporâneo. Uma cena na escola demonstrou claramente o posicionamento da criança moderna. A professora de uma das turmas de Educação Infantil, por alguma questão trocou o “dia do parquinho” das crianças.

Os alunos sabiam da programação e aguardavam ansiosamente o dia do lazer. A professora entrou na sala e apenas comunicou que não seria possível ir ao parquinho. Essa cena, há algumas décadas passadas, aconteceria em silêncio, os alunos não iriam reclamar. As crianças ficariam chateadas, tristes, porém nada falariam por medo e submissão à autoridade da professora.

Nos tempos atuais, a criança tem a liberdade de expressar seus pensamentos e sentimentos, fato que, considero positivo. A expressão possibilitará o adulto entender, compartilhar e interagir com a criança. Nessa interação poderá ser possível o crescimento emocional e cognitivo de ambas as partes, criança e adulto.

Os alunos da turma de Educação Infantil ficaram indignados com a professora, questionaram a situação e foram reclamar com a diretora da escola. A professora e a diretora conversaram comigo sobre a situação e percebemos que não se tratava de falta de respeito com a professora, mas de uma falta de respeito com as crianças que vieram preparadas para a atividade do parquinho e foram apenas avisadas da impossibilidade.

Meu posicionamento nesse momento foi mostrar para a professora que houve “uma quebra de contrato verbal” entre ela e a classe. O mínimo que poderia ser feito nessa situação era desculpar-se pela quebra do contrato e explicar o acontecimento, ou seja, os motivos.

A aula não significativa também foi sinalizada pela professora do 1º ano, de fato é possível perceber que uma aula pode desmotivar os alunos, tornando-os dispersos e sem interesse. A criança contemporânea está inserida num mundo infantil carregado de estímulos visuais, auditivos e interativos. Os desenhos animados possuem vários artifícios para atrair a atenção da criança. Os jogos de computador pela internet possibilitam a interação da criança no jogo e com outras crianças *on line*. As brincadeiras estão cada vez mais próximas do mundo adulto, “um mundo virtual liderado pelas crianças”. Ou seja, crianças “antenas” com os acontecimentos da vida. Como envolver essa criança? Enquanto muitos professores

desenham um mapa no quadro utilizando-se do giz e apagador, os alunos estão habituados a ir ao *site do Google Earth*⁵¹ conhecer o mundo de perto e de forma muito sofisticada.

Para a aula ser significativa, espera-se que a professora envolva os alunos na aprendizagem, objetivando o interesse em conhecer as novidades que estão sendo imposta pela sociedade contemporânea, questionando, criticando e/ou aproveitando dos benefícios que poderão tornar a aula mais atraente. Perrenoud (2000) traz uma reflexão sobre assunto:

Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. Infelizmente, nem todos os professores apaixonados dão-se o direito de partilhar a sua paixão, nem todos os professores curiosos conseguem tornar seu amor pelo conhecimento inteligível e contagioso. A competência aqui visada passa pela arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar, envolvendo-se como pessoa. (PERRENOUD, 2000, p. 38)

A professora, como mediadora do conhecimento poderá envolver os alunos, não como um ser superior, autoritário, mas como uma pessoa que também vivencia as transformações do mundo contemporâneo. A percepção do professor, mediador, adulto, sendo homem ou mulher, em interação com o aluno, que percebe a atualidade como criança, seja menino ou menina, expressando a sua opinião sobre o que é apresentado poderá resultar em aprendizagens construtivas.

No diálogo entre as diferentes gerações, as diversas fases da vida e suas diferentes percepções do mundo, os grupos poderão comunicar-se e crescer significativamente, tornando-se cidadãos críticos e éticos.

As professoras do 2º, 3º, 4º e 5º anos apontaram o barulho da fala dos alunos, para elas as turmas são muito falantes e querem, todos, falar ao mesmo tempo. A criança contemporânea tem essa característica de ser falante. Na minha observação, percebi que as crianças tem receio em não ser ouvidas ou de não dar tempo para expressar o que pensa e sente.

Percebi a necessidade das crianças em organizar o pensamento por meio da oralidade. As diversas informações rápidas, que são apresentadas para as crianças, precisam ser internalizadas. Essa organização do pensamento apóia-se na linguagem oral. São muitas questões à serem resolvidas em pouco tempo.

⁵¹ Esse site permite que o navegante da internet visite os países de todo o mundo e visualize as cidades com muita nitidez. Podendo também planejar o percurso de uma cidade para outra, encontrar um endereço, brincar de achar a sua própria casa e de seus amigos etc.

Quanto ao desejo de aprender, percebi que a professora quer apresentar o conteúdo, e os alunos querem aprender, porém, as preocupações pessoais dos alunos, como por exemplo, descobrir como fazer para superar mais uma fase no jogo do computador ou alguma situação pessoal, afeta na atenção dispensada ao conteúdo programado para a aula. É horrível para a criança chegar numa determinada fase do jogo e não descobrir como sair. Qual é o segredo, qual é a habilidade que a criança precisa adquirir para melhorar o desempenho? Em alguns jogos as crianças necessitam ganhar mais “dinheiro” para obter um instrumento eficaz para ultrapassar a fase. Como conseguir ganhar mais dinheiro? A criança contemporânea brinca com a realidade dos adultos e tem preocupações semelhantes. As meninas gostam muito do jogo *The Sims*, nesse jogo precisam trabalhar, cuidar dos filhos, comprar casa, ser bonitas, namorar, cuidar do animal doméstico, ir ao médico, levar o animal de estimação ao veterinário, em fim, muitas preocupações no jogo lúdico vivenciado pela criança contemporânea. Além das preocupações do jogo, se preocupam com a situação vivenciada em casa, tipo a venda do carro do pai, os negócios da família, a doença da avó, entre outras. Esses são os assuntos que observei na sala de aula e nos encontros semanais, esse é o barulho mencionado pelas professoras. As conversas paralelas giram em torno dessas preocupações.

As professoras não conhecem essa vivência das crianças, falam com elas como se elas estivessem brincando de casinha ou jogando futebol nos modelos de décadas passadas. A brincadeira de casinha continua, assim como o jogo de futebol e os outros jogos como xadrez, dama, cartas etc, sendo que a maioria está *on line*, no computador, com muitas crianças conectadas ao mesmo tempo, de diversas cidades e países. Nessa interação *on line*, os laços culturais se aproximam e as informações e comunicações são facilitadas. Ou seja, a bagagem cultural e as informações da criança contemporânea são mais ricas do que em décadas passadas, e quanto mais informação a criança tem mais assunto surge para falar.

As crianças são ativas, criativas e bem informadas com os acontecimentos do mundo moderno. A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano da criança. Os jogos e as brincadeiras do computador são recheados de conteúdos escritos, elas precisam saber o código da leitura escrita, da sua língua materna e em outras línguas, caso contrário, não entenderá a maioria dos jogos, que estão principalmente na língua inglesa.

A criança não chega à escola sem conhecimento prévio, principalmente, as crianças que tem acesso a tecnologia disponível, em especial, as crianças pesquisadas aqui. Nucci (2005) sinaliza pesquisas com crianças de escolas particulares:

Estudos sobre letramento apontam que, na escola particular, as práticas de leitura e de escrita são descontextualizadas da realidade cotidiana dos alunos. Os alunos geralmente possuem um nível sociocultural elevado que lhe proporciona oportunidades de eventos e práticas de letramento muitas vezes não compatíveis, ou seja, qualitativamente superiores às oportunidades oferecidas pela escola. (NUCCI, 2005, p. 67)

A escola pode pesquisar o mundo infantil e isso não depende de grandes estudos e nem de despender tanto tempo, basta apenas ouvir a criança, ou melhor, aprender a ouvir e respeitar o posicionamento delas.

A professora do 3º ano sinalizou mais uma vez, a questão da imaturidade da criança como “dificuldade”. A questão da imaturidade da criança contemporânea foi exposta pela professora, tendo o sentido de: falta de criatividade para escrever, falar de assuntos não considerados importantes no meio acadêmico, não obedecer as regras impostas, entre outras questões que não remetem a incapacidade de maturação psicomotora ou intelectual. Porém, as crianças revelaram, a (i) maturidade nas contestações por seus direitos, nas habilidades nos jogos virtuais ao resolverem problemas da vida adulta, como planejar o orçamento da casa, cuidar dos filhos, cuidar da beleza, etc.

A professora do 4º ano pontuou que as informações, ou melhor, as diversões que ocupam o tempo do aluno, ou seja, a internet, os jogos, a TV atrapalham a aprendizagem. Nos parágrafos anteriores enfatizei que as informações das crianças constroem o aprendizado, e a fala auxilia nesse processo. A aula fica mais barulhenta, os alunos desejam falar, se organizar, participar. Assim, a dinâmica da aula estrutura-se diferente dos modelos tradicionais. Dependendo da concepção de ensino e aprendizagem da professora e da metodologia utilizada, o conhecimento prévio dos alunos atrapalhará a aula elaborada e irritará a professora.

Nos tempos atuais, ainda é possível manter um modelo de aula tradicional como em décadas passadas? A sociedade e a infância tinham características diferenciadas da que vivenciamos hoje. Como manter o mesmo sistema de leitura e escrita se hoje as possibilidades de leitura e escrita diferenciam do passado? Os estudos desses autores vêm ao encontro de nossos anseios:

O mundo atual se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de reavaliarmos as condições do saber de hoje os efeitos da diversidade de experiências sócio-político-econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura/escrita. Dito isto, nos indagamos: quais as condições sociais e culturais da leitura e da escrita nos dias de hoje? Como as crianças, jovens e adultos lêem, o que lêem, como lêem? Estas questões estão diretamente relacionadas com as formas de produção do

conhecimento na contemporaneidade, exigindo uma reflexão que explique os condicionamentos que levam às transformações do ato de ler e escrever. Estes se apresentam como uma conseqüência de toda uma evolução, ao longo dos séculos, das forças produtivas. Isto significa dizer que as mudanças que vêm ocorrendo nos modos de produção de bens materiais no mundo globalizado refletem-se em todos os setores da cultura e da subjetividade. Portanto, as transformações materiais refletem-se na cultura e criam a base para o surgimento dos suportes que irão exigir novas práticas sociais de leitura e escrita, e conseqüentemente, o aparecimento de um novo leitor. (JOBIM E SOUZA / JUNIOR, 2003, p. 28)

A criança contemporânea percebe o mundo diferentemente das crianças de décadas passadas. A professora precisa entender as mudanças que ocorrem na sociedade, devido a entrada da tecnologia e que tais mudanças afetam toda a sociedade no processo de subjetivação de cada um, seja adulto ou criança. Os assuntos para a elaboração de um texto, por exemplo, estão relacionados à sociedade contemporânea, sejam nos aspectos positivos ou negativos e a professora poderá intervir para que as crianças sejam capazes de refletir de forma construtiva, sendo cidadãos participativos e críticos. Por isso, concordo que:

Em sala de aula, na relação com a leitura e a escrita, encontramos hoje a representação concreta desse abismo entre gerações. De um lado o professor, com sua história e sua temporalidade inscrita em modos particulares de leitura, formados a partir de sua inserção acadêmica e profissionais; de outro lado, o aluno, representando o novo trazido por sua geração e pela cultura já modificada que permeia. Nesse distanciamento espaço-temporal entre a história do professor a vivência do aluno é que percebemos nos artefatos culturais, ou seja, nos objetos concretos que passam a mediar as relações de alunos e professores com os atos de leitura e escrita, um obstáculo que por vezes dificulta a integração da experiência de adultos e crianças. (JOBIM E SOUZA / JUNIOR, 2003, p. 35)

O nível de aprendizagem dos alunos foi questionado, assim como atribuição para essa diferença.

Todos os alunos de sua sala estão no mesmo nível de aprendizagem?

1º ano	<i>É quase impossível você possuir uma sala de aula homogênea em relação ao nível de aprendizagem.</i>
2º ano	<i>Não. cada um tem uma história, um jeito próprio de ser, de aprender e aprender.</i>
3º ano	<i>Não.</i>
4º ano	<i>Não existe sala homogênea, cada aluno aprende de acordo com sua maturidade.</i>
5º ano	<i>Não, vejo que há níveis: uns sabem muito (intelectualidade ótima) e outros, que devem ser acompanhados mais de perto por especialistas (psicólogos) e pais que devem ser mais presentes.</i>

4. A que você atribui a diferença que existe entre o aprendizado de um aluno e de outro?

1º ano	<i>Pode haver muitas diferenças existentes entre o aprendizado de um aluno e de outro, como: o meio social em que vive, suas limitações, suas habilidades e competências.</i>
2º ano	<i>A maturidade de cada um, a capacidade de processar o novo articulando com o já existente (conhecimento)</i>
3º ano	a) <i>A maturidade em primeiro lugar</i> b) <i>E a família presente.</i>
4º ano	<i>As diferentes educação recebida de famílias, limites, compromissos com a escola.</i>
5º ano	<i>Primeiro, genético. Segundo responsabilidade. Terceiro comprometimento. Quarto querer. Quinto, buscar e ai vai...</i>

Quanto ao nível de aprendizagem, todas as professoras concordaram que os níveis diferem entre as crianças. Porém, quanto aos motivos dessa diferenciação, cada professora apresentou um ponto de vista singular.

A professora do 1º ano apontou a experiência vivenciada no meio social da criança, as limitações e suas habilidades e competências. A professora do 2º ano atribuiu a diferença à maturidade da criança e a capacidade de processar o novo conhecimento ao já existente. A concepção apresentada pela professora remete ao conceito de inteligência de Jean Piaget que segundo RIES (2006) é a assimilação e acomodação das estruturas cognitivas. Ou seja, a inteligência é assimilação quando incorpora a experiência na estrutura cognitiva. É acomodação quando seus esquemas de ação reajustam novos conhecimentos. Dessa forma, ao desenvolver-se, atinge um novo patamar de compreensão da realidade e passa a ter uma adequação melhor da realidade apresentada, isto é considerado produto da aprendizagem.

A professora do 3º ano apontou a questão da maturidade dos alunos e a participação da família. A professora do 4º ano pontuou a relação da criança com a família, a responsabilidade com a escola e o limite. A professora do 5º ano apresentou a diferença de níveis de aprendizagem às questões: genética, a responsabilidade, e o querer aprender e buscar.

As professoras do 3º, 4º e 5º ano atribuíram a diferença a fatores externos, como a família, exceto a do 5º ano, que além das questões familiares, atribuiu à genética uma parcela de participação nos diferentes níveis de aprendizagem e o querer, o buscar do aluno.

A diferença de níveis de aprendizagem foi de comum acordo entre as professoras. Cada pessoa tem uma percepção própria, subjetiva e singular das experiências vivenciadas no seu cotidiano. A capacidade de aprendizagem de cada criança é subjetiva, aprendem e ensinam nas interações com outras pessoas ou com materiais diversos. Porém, a professora pode

desenvolver um trabalho docente organizado e sistematizado. Deste modo, os alunos poderão atingir o conhecimento estabelecido no seu planejamento. Para Zabala (2002):

A partir de situações da realidade permite que as alunas e os alunos entendam que o conhecimento é uma ferramenta para indagar, para intervir. Ao mesmo tempo, deve dar a entender que essa intervenção, se quer o mais rigorosa possível, deve ser feita no domínio de uma série de conteúdos cuja aprendizagem exige um trabalho formativo organizado e sistemático. (ZABALA, 2002, p. 83)

Os níveis de abstração do conhecimento de cada criança são singulares. Porém, não podemos ignorar a necessidade de organizar e sistematizar o conhecimento. A professora é responsável por essa tarefa. Atribuir à criança a responsabilidade de aprender e de ter o desejo de aprender é negar uma das atribuições do ofício da profissão, como aponta Perrenoud (2000):

Ensinar é, portanto, reforçar a decisão de aprender, sem agir como se ela estivesse tomada de uma vez por todas. É não encerrar o aluno em uma concepção do ser sensato e responsável, que não convém nem mesmo à maior parte dos adultos. . (PERRENOUD, 2000, p. 71)

Na próxima pergunta foi analisada a resposta das professoras quanto ao modo como elas identificam a “dificuldade” de aprendizagem:

5. Como você identifica uma dificuldade de aprendizagem?

1º ano	<i>Quando um aluno apresenta dificuldade em acompanhar a aula, demonstrando estar “perdido” e/ou não participando de forma ativa.</i>
2º ano	<i>Quando o aluno se nega na realização de algo proposto – nesta fase, o medo de errar também se faz presente -</i>
3º ano	<i>a) Problemas emocionais.</i>
4º ano	<i>Quando trabalho um conteúdo e depois questiono oralmente ou através de atividades de fixação e ele não corresponde adequadamente.</i>
5º ano	<i>Pela visão (atenção). Acredito que o aluno que olha para você quando está ocorrendo uma explicação, por mais que ele não está compreendendo o assunto, ele fará perguntas, questionará. Temos muitos alunos que viram de costas para você (professor)</i>

As professoras, exceto a do 3º ano apresentaram diversas maneiras de entrarem em contato com o aluno para perceber a sua “dificuldade” de aprendizagem. O que considerei mais relevante nas respostas foi a importância mencionada ao processo de interação com os alunos. Cada professora demonstrou de forma singular a sua maneira de interagir. Dessa forma, ao se aproximar do aluno, as professoras poderão avaliar a aprendizagem.

A professora do 3º ano, respondeu que identifica a “dificuldade” de aprendizagem por meio dos problemas emocionais. A questão que sinalizo para reflexão: O que a professora considera ser um problema emocional e quais as ferramentas que ela possui para perceber os problemas emocionais dos alunos?

As três perguntas que seguem estão relacionadas à linguagem oral, linguagem escrita e a leitura. A primeira, relaciona-se a “dificuldade” na linguagem escrita:

6. O que você considera ser uma dificuldade da linguagem escrita?

1º ano	<i>Quando aplico um ditado percebo dificuldade quando algum aluno grafava palavras com erros.</i>
2º ano	<i>Não conseguir registrar tudo o que foi capaz de realizar verbalmente.</i>
3º ano	a) <i>As normas gramaticais.</i>
4º ano	<i>A dificuldade da linguagem escrita considero o traçado das letras e escrever com faltas de letras ou troca-las.</i>
5º ano	<i>A falta de segmentação na ortografia.</i>

As professoras do 1º, 3º, 4º e 5º ano consideraram as “dificuldades” da linguagem escrita relacionadas a ortografia, as normas gramaticais, o traçado das letras e a segmentação na ortografia. Hoje, essa concepção está sendo muito discutida.

A concepção tradicional valoriza a representação do código, a mecanização da escrita e da leitura. Os usos sociais da escrita ficam sem espaço e conseqüentemente os alunos crescem apresentando carência de apropriações. Desse modo, expor um enunciado por meio da escrita ou interpretar um texto seja ele escolar ou não, reduzindo apenas a codificação e decodificação, faltando a compreensão do enunciado contribuirá a construção de leitores e escritores não competentes. Leite (2005) diferencia as concepções:

Um dos principais critérios que diferenciam essas duas visões relaciona-se com a concepção de escrita subjacente a cada uma delas. No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Daí a grande preocupação com a questão metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia. (LEITE, 2005, p. 23)

A professora do 2º ano apontou a concepção de ensino da escrita no modelo contemporâneo, que valoriza os usos sociais da escrita, o letramento. A professora demonstrou preocupação em proporcionar estratégias para que o aluno consiga “registrar” tudo o que foi capaz de realizar verbalmente. Ou seja, ela entende que o procedimento da construção da linguagem escrita passa pela oralidade. Outros mecanismos metodológicos serão necessários para a transição da linguagem oral para a escrita. Em função disso:

O processo de alfabetização, numa perspectiva do letramento, implica atividades como ouvir e ler livros de histórias, pesquisar sobre assuntos de interesse das crianças, buscando informações em enciclopédias, jornais ou revistas, freqüentar bibliotecas, abrir espaços para desenvolver a criatividade com a escrita, como elaborar outdoors ou propagandas, brincar de caça ao tesouro, em que as pistas para se chegar ao tesouro sejam textos escritos, trocar cartas entre colegas, escrever diário de classe etc. (NUCCI, 2005, p. 69)

As professoras, embora tenham preocupação com o código escrito, utilizavam alguns materiais que proporcionavam reflexões sobre os usos sociais da escrita, mas não faziam com tanta freqüência, intervenções que possibilitassem o pensamento crítico e reflexivo do aluno, talvez, pelo fato de acreditar que os alunos precisavam realizar atividades de cópias. Em um dos encontros de capacitação, realizado pela Superintendência Estadual, o grupo de professoras visitaram a 8ª Conferência Internacional de Áreas Úmidas (INTECOL). Nessa visita, presenciei a motivação das professoras ao solicitarem aos representantes, vários materiais escritos para levarem para a sala de aula e trabalharem com os alunos. Porém, o trabalho de leitura e escrita, na perspectiva sócioconstrutivista não significa apenas o ato de levar materiais de usos sociais, mas refletir e interagir de forma construtiva, de modo que os alunos envolvam-se no aprendizado.

Na maioria das vezes que ouvi as professoras, ficou clara, a crítica relacionada ao comportamento inadequado das crianças e não uma reflexão crítica quanto a alienação da sociedade em relação à cultura do consumo e o prazer imediato representada nas atitudes das crianças. Nessa perspectiva, concordo com Leite (2005):

O desafio que se coloca para escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania. (LEITE, 2005, p. 29)

A construção da linguagem escrita, na concepção do letramento é valorizar o conhecimento da criança, a sua percepção de mundo, questioná-la, levá-la a reflexão crítica e

estimulá-la à produção escrita, ao desejo de aprender e de apropriar-se da cultura letrada.

Assim:

Para alfabetizar e letrar uma criança, o professor deve propor atividades que envolvam a leitura e a escrita na forma em que estão contextualizadas, ou seja, a partir das práticas cotidianas reais de escrita da criança. É preciso que ela perceba as funções da escrita e sinta-se inserida num contexto equivalente ao seu cotidiano extra-escolar. (NUCCI, 2005, p. 69)

As professoras quando questionadas quanto às “dificuldades” da linguagem escrita não pontuaram a “dificuldade” da criança em expor suas ideias (fala) na escrita, exceto a professora do 2º ano. As respostas das professoras demonstraram uma concepção de linguagem escrita nos modelos tradicionais. Portanto, poderiam ser repensadas, permitindo que novas metodologias sejam inseridas no cotidiano escolar. Tendo como o objetivo, habilitar e capacitar as crianças na leitura e na escrita.

Dois dimensões de letramento são pontuadas por Nucci (2005), a dimensão individual e a social. Na dimensão social, o letramento é um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita e na dimensão individual, o que mais se aproxima do modelo tradicional, e que parece ser a principal concepção de algumas das professoras entrevistadas. Assim:

Na dimensão individual, o letramento é interpretado como um atributo pessoal, ou seja, a posse de habilidades individuais de leitura e de escrita. Pode-se entender que essa dimensão se aproxima da idéia de alfabetização no sentido de domínio do código escrito. Considera o domínio de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos para a leitura, incluindo-se a decodificação de símbolos escritos e sonoros e o processo de construção da interpretação e da compreensão de textos escritos. Para a escrita, também há necessidade do domínio de algumas habilidades e conhecimentos para que o indivíduo possa estabelecer relação entre os símbolos sonoros e os escritos e comunicar-se adequadamente com o leitor por meio de processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob a forma escrita. (NUCCI, 2005, p.56)

A autora pontua duas dimensões importantes, a individual e a social. A proposta de letramento não ignora a necessidade de conhecer o código da escrita, porém, essa dimensão não poderá ser compreendida isolada do sentido. Ler não significa decodificar um código escrito, mas compreendê-lo.

No próximo item foram abordados o que as professoras consideram ser “dificuldade” na oralidade.

8. E dificuldade da linguagem oral?

1º ano	<i>Ao propor situações de intercâmbio oral percebo dificuldades na linguagem oral quando um aluno não expõe suas idéias de forma ordenada e clara.</i>
2º ano	<i>Não conseguir exteriorizar coerentemente uma seqüência de fatos.</i>
3º ano	b) <i>Falta de leitura</i> c) <i>Preguiça de pensar.</i>
4º ano	<i>Quando se questiona e ele responde outra coisa ou não consegue coordenar a resposta.</i>
5º ano	<i>A leitura quando não é compreendida, pois o aluno não consegue expressar o que entendeu.</i>

Nesse item as professoras, exceto as professoras do 3º e 5º ano evidenciaram a fala como instrumento de comunicação e interação. A professora do 1º ano apontou que percebe a “dificuldade” na linguagem oral quando o aluno não consegue expor as suas idéias de forma ordenada e clara. A professora do 2º ano sinalizou que entende a “dificuldade” quando a criança não consegue exteriorizar coerentemente uma seqüência de fatos. E a professora do 4º ano respondeu que a “dificuldade na oralidade é quando a criança não consegue coordenar a sua resposta.

A criança quando é estimulada na linguagem oral aprende a se posicionar e se comunicar por meio dela. Quando a criança não vivencia situações que permitam essa comunicação de forma a enriquecer o seu vocabulário, ela poderá apresentar pouco vocabulário ao expor o seu pensamento. Bernstein (1997) relata dois diálogos que mostram maneiras de comunicação entre mãe e filho dentro de um ônibus. A primeira apresenta pouco vocabulário e não permite que a criança amplie o seu raciocínio e por consequência a sua linguagem. No segundo diálogo a mãe possibilita o estímulo do raciocínio e por consequência mais palavras e expressões serão internalizadas pela criança:

Mãe: Segure firme.
Criança: Por quê?
Mãe: Segure firme.
Criança: Por quê?
Mãe: Vai cair.
Criança: Por quê?
Mãe: Eu mandei você segurar firme, não mandei?
(BERNSTEIN, 1997, p. 159)

Nesse diálogo, a criança não obteve resposta de sua mãe, que por sua vez repetia a ordem. Essa situação também acontece na relação professora e aluno. A criança que vivencia situações desse tipo, continua na escola a reprodução de um diálogo curto, repetitivo. Dessa forma, essa criança terá um rendimento fraco, tanto na linguagem oral, quanto na linguagem escrita. No segundo diálogo:

Mãe: Segure firme, querido.
Criança: Por quê?
Mãe: Se você não segurar, vai ser jogado para a frente e vai cair.
Criança: Por quê?
Mãe: Porque se o ônibus parar de repente, você vai ser jogado no banco da frente.
Criança: Por quê?
Mãe: Agora, querido, segure firme e não crie caso.
(BERNSTEIN, 1997, p. 159)

Fica evidenciado, nesse último diálogo entre mãe e filho, um número muito mais elevado de palavras e expressões verbais que possibilitarão a compreensão da criança. Uma criança que está habituada a escutar diversas palavras e expressões poderá ter mais facilidade na linguagem oral, porém isso não significa que a outra criança não tenha capacidade e por consequência seja uma criança com “dificuldade” de aprendizagem.

A diferença entre ambas são as possibilidades de enriquecimento e desenvolvimento do raciocínio. Algumas crianças vivenciaram diálogos enriquecedores antes de entrar na escola e outras dependerão da escola para adquirir essa capacidade de expressão.

A professora do 3º ano respondeu que entende que a “dificuldade” na linguagem oral é por falta de leitura e preguiça de pensar. Para a criança adquirir as habilidades de ler e escrever são necessários diversos fatores que antecedem a aprendizagem do código da escrita. A mediação do adulto é importante para auxiliar a criança a ter um pensamento e (raciocínio) articulado, de forma que possa ser capaz de organizar o seu pensamento. Ou seja, na resposta dessa professora a relação do pensamento com a oralidade é apresentada, porém essa “dificuldade” é por “preguiça”.

A criança, de acordo com a resposta dessa professora, é responsável pela sua “dificuldade”. Qual o papel da mediação? Qual a importância do professor no aprendizado e na motivação do aluno? Para a criança apropriar-se do aprendizado, necessitará da mediação dos adultos, dos objetos e principalmente da professora. Nesse contato com o outro a criança poderá se expressar, colocar o seu ponto de vista, a sua percepção do mundo, ampliando o seu conhecimento. Por isso, concordo com Jobim e Souza (1997) quando enfatiza o papel do mediador:

Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam. (JOBIM E SOUZA, 1997, p. 66)

Quanto mais a criança percebe-se ouvida e valorizada, mais conteúdo afetivo e cognitivo serão impressos na sua subjetividade. Nesse diálogo com o outro, a criança poderá assimilar a linguagem e desenvolver o seu pensamento de forma crítica e reflexiva. Assim:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidade do pensamento. (VYGOTSKY; LÚRIA; LEONTIEV, 1991, p. 80)

A professora do 5º ano comparou a “dificuldade” na linguagem oral, com a “dificuldade” de interpretação de um texto. Para ela, a criança que não consegue expressar o que entendeu de uma leitura apresenta uma “dificuldade” na linguagem oral. Leite (2005) pontua o texto falado ou escrito como ponto de chegada e partida para que se estabeleça uma determinada situação discursiva. Dessa forma:

Tal definição merece nossa atenção por vários motivos. Primeiro refere-se à fala e à escrita, o que sugere o planejamento de atividades visando ao desenvolvimento das habilidades relacionadas também com a linguagem oral, pela escola. Segundo, assume que a questão central na definição refere-se à produção da unidade de sentido, ou seja, um texto não se constitui como tal pelo seu tamanho, mas pelo sentido que possibilita ao leitor construir. E, finalmente, o texto constitui-se numa determinada situação discursiva, o que implica o domínio, por parte do aluno, dos diversos gêneros textuais, orais e escritos, que correspondem aos seus diversos usos sociais. (LEITE, 2005, p. 25)

O autor pontua três motivos para que o texto seja instrumento metodológico que possibilite o desenvolvimento da cidadania. O primeiro a importância da escola em planejar atividades que desenvolva as habilidades relacionadas à oralidade. O segundo motivo refere-se ao sentido do texto para o leitor e o terceiro a utilização do texto numa situação discursiva. A professora pontuou como “dificuldade” na linguagem oral, a falta de clareza ao explicar o conteúdo de uma leitura, por meio do discurso oral.

Quanto à leitura:

9. Quando você percebe um aluno com dificuldade de leitura, qual a sua atitude para ajudá-lo?

1º ano	<i>Sempre busco métodos diferentes do qual já havia trabalhado e, se ainda houver dificuldade, procuro a coordenação e ajuda da psicóloga.</i>
2º ano	<i>Trabalho com ele mais individualmente a fim de instigá-lo, levá-lo à</i>

	<i>realização do que está sendo proposto.</i>
3º ano	<i>a. 1º conversar para entender a dificuldade e intervir no ponto chave.</i>
4º ano	<i>Refazendo conteúdos, leituras, questionando.</i>
5º ano	<i>Eu trabalho muito a questão da produção e leitura. Mostro que são atividades que ajudam a vencer “dificuldades”.</i>

As professoras do 4º e 5º ano pontuaram a prática da leitura como um instrumento facilitador dessa habilidade.

A professora do 1º ano, quando sentia necessidade, pedia ajuda a coordenação pedagógica ou me solicitava. Essa professora não encaminhou muitos alunos para apoio pedagógico, como já foi mencionado, porém gostava de falar sobre sua prática pedagógica e pesquisar mais sobre outras áreas como a psicologia, a influência das questões emocionais na aprendizagem do aluno etc. Leite (2005) aponta a importância do conhecimento de outras áreas na prática docente:

No entanto, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é necessário também o acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas auxiliares, principalmente a Lingüística e áreas afins, que tem produzido um importante conhecimento sobre o seu objeto, a escrita, e a Psicologia, na medida em que tem produzido um conhecimento relevante sobre o sujeito – no caso, a criança na relação com a escrita. (LEITE, 2005, p. 34)

As respostas das professoras do 2º e 3º ano para atender a essa “dificuldade” referem-se à mediação do professor. Nogueira (1993) enfatiza a importância da mediação do outro, não somente a mediação do professor, mas também a dos colegas. Numa atividade de leitura em grupo ou dupla, uma criança ajuda a outra e constroem o aprendizado, decifram o código da escrita e dialogam sobre o sentido do texto:

Como mediador da atividade de leitura, o papel do outro pode ser analisado através da alternância e da gradativa diferenciação na ocupação do espaço por um detrimento do outro. É possível considerar essa negociação dos interlocutores, na atividade de leitura, como zona potencial de desenvolvimento em pleno movimento de funcionamento. (NOGUEIRA, 1993. p. 27)

Todas as professoras concordaram, quanto à importância da afetividade para aprendizagem. A pergunta a seguir, refere-se a esta questão:

10. Em sua opinião, qual a importância da afetividade na aprendizagem?

1º ano	<i>A afetividade é fundamental no processo de aprendizagem, pois tem papel determinante no processo ensino-aprendizagem. Ela traça um elo entre professor/aluno, possibilitando a troca de conhecimento, experiência.</i>
2º ano	<i>Criar um vínculo afetivo faz-se necessário pois há emoção em todos nós e ela aproxima estabelece respeito, confiança e amor.</i>
3º ano	<i>A afetividade é a parte mais importante na aprendizagem pois é a mola que impulsiona a vontade.</i>
4º ano	<i>A afetividade, elogios, incentivos fazem com que o aluno seja mais confiante.</i>
5º ano	<i>Tudo. Se estou bem, eles sentem, há um retorno bom.</i>

A afetividade é um impulso positivo ou negativo que irá produzir um investimento. Quando professora e alunos investem numa relação de respeito e carinho, ambos terão um retorno agradável. A maneira como a professora apresenta um conteúdo também irá refletir no interesse do aluno. O estado afetivo da professora poderá influenciar na mediação, como afirma a professora do 5º ano. Concordo com Tassoni (2005) quando afirma que:

A intervenção pedagógica que se processa a partir da interação professor-aluno não só promove a construção do conhecimento como vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido. É, pois, a qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem. (TASSONI, 2005, p. 227)

Assim como os aspectos afetivos marcam a postura da professora em sala de aula, os aspectos afetivos das crianças interferem no aprendizado. A professora precisa ficar atenta para essas questões e buscar conhecimento que lhe possibilite entender para intervir de maneira mais efetiva na aprendizagem. Por isso:

A escola, como espaço legítimo para promover a apropriação da experiência cultural acumulada, deve levar em conta que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis e proporcionar o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Toda a aprendizagem está impregnada de afetividade. A trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2005, p.254)

As professoras pesquisadas tem o conhecimento das interferências das questões emocionais na aprendizagem. O fato que chamou a minha atenção nessa pesquisa foi a insistência de algumas professoras em atribuir somente ao aluno questões relacionadas às emoções. As professoras também apresentaram questões nos dois níveis, emocional e metodológico. A compreensão da existência de impasses no processo de interação entre professores e alunos é o primeiro passo para promover o crescimento pessoal e profissional.

Nas perguntas 11 e 12 questionei o que as professoras consideram ser um comportamento inadequado e como esse comportamento prejudica o aprendizado.

11. O que você considera como comportamento inadequado em sala de aula?

1º ano	<i>A falta de respeito com os colegas, professor e consigo mesmo; indisciplina.</i>
2º ano	<i>Gritos na sala de aula e criança não parar sentada um minuto.</i>
3º ano	a. <i>A indisciplina</i> b. <i>Falta de educação.</i>
4º ano	<i>Brincadeiras fora de hora, ofensas, agressividade.</i>
5º ano	<i>Pedir que não conversem e eles prosseguirem com a conversa. Eu falar e eles rirem.</i>

12. O comportamento "inadequado" em sala de aula pode dificultar a aprendizagem? Como?

1º ano	<i>Sim. Um aluno com comportamento "inadequado" pode atrapalhar seu próprio processo de construção, como também de outros alunos.</i>
2º ano	<i>Dificulta muito! Faz com que haja dispersão, tumultua o ambiente.</i>
3º ano	a. <i>Sim, pois temos que parar a dado momento para pedir para que parem e corta o raciocínio.</i>
4º ano	<i>Com certeza, enquanto você explica, comenta, escreve, o aluno está brincando e não entende o que se passa em sala.</i>
5º ano	<i>Sim. Eles ficam sem atenção. Qualquer gracejo, há risadas. Falta a "atenção".</i>

As professoras concordaram que o comportamento inadequado dos alunos atrapalha o aprendizado. Conceituaram comportamento inadequado como falta de respeito no grupo, indisciplina, gritos, movimentos de alunos em sala de aula, brincadeiras fora de hora, agressividade e desobediência.

As estratégias utilizadas pelas professoras para envolver os alunos serão abordadas, nesse item. As atitudes que as professoras colocaram em prática para levar o aluno a ter interesse pelo conteúdo escolar.

13. Quais são suas atitudes para estimular a aprendizagem dos seus alunos?

1º ano	<i>Mesmo sendo pequenos os meus alunos, procuro mostrar a importância em se aprender. Proponho aulas atrativas, trabalhando sempre em companhia do lúdico.</i>
2º ano	<i>Elogios! E broncas também quando percebo que há falta de interesse, a dita preguiça. Respeito o ritmo de cada um.</i>
3º ano	a. <i>Dar uma significação no conteúdo, trazendo para uma análise crítica e uma importante parte de sua vivência.</i>

4º ano	<i>Falo da importância do estudo, elogio quando faz, incentivo todos os dias.</i>
5º ano	<i>A “importância” daquele conteúdo para sua futura profissão, para o seu dia-a-dia, enriquecimento como ser humano.</i>

Para as professoras de ambos os anos a aprendizagem precisa ser significativa e ter utilidade na vida cotidiana. A professora do 1º ano sinalizou a importância do lúdico, fato esse, que presenciei em uma das aulas observadas. Montibeller (2005, p. 337) diz que “o professor deve observar, participar, enriquecer e incorporar o conteúdo do jogo espontâneo, e todos os jogos devem ser valorizados”.

Os alunos podem por meio do jogo e da brincadeira vivenciar o conteúdo e essa técnica poderá facilitar de forma prazerosa a apropriação do conteúdo proposto pela professora. Outra atividade que as professoras realizaram com frequência e acho importante sinalizá-las como estímulo a motivação das crianças para a escrita e leitura são os diversos materiais disponíveis na sociedade, como panfletos, *folders*, “santinhos”⁵² em época de eleição, encartes de supermercados ou propaganda de livros ou passeios turísticos, revistas etc. Percebi o quanto elas consideravam importante levar para sala de aula esses materiais e Molina (2005) também pontua essa atividade como significativa para demonstrar os usos sociais da escrita:

Trazer para a sala de aula outros materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada, como livros, filmes, músicas, revistas, jornais etc., em um bom exemplo de atividade de alfabetização que reflete os usos sociais da escrita. (MOLINA, 2005, p. 270)

As professoras do 2º e 4º ano pontuaram duas questões que Perrenoud (2000) sinaliza como necessárias para ensinar: estimular o desejo de aprender e reforçar a decisão de aprender do aluno. E, as professoras do 3º e 5º ano apontaram a importância do aluno entender os usos sociais do conteúdo escolar na vida. Então, entendo que:

Ensinar é também estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos. Às vezes, isso é difícil, porque a prática em jogo permanece opaca, vista do exterior. Como alguém que nem mesmo imagina o que é cálculo diferencial poderia desejar dominá-lo? Como poderia compreender de que se trata sem dominá-lo? (PERRENOUD, 2000, p. 71)

⁵² Santinhos são os panfletos utilizados pelos candidatos a algum cargo político para anunciarem a sua proposta de trabalho. Geralmente são proibidos no dia da eleição, porém são utilizados com muita frequência nos períodos que antecedem a votação.

Para que os alunos tenham interesse, principalmente as crianças, o conteúdo precisa fazer sentido na vida. Para fazer sentido, como demonstra Zabala (2002), “o saber educativo só pode ter sentido quando está a serviço do desenvolvimento humano em suas vertentes pessoais e sociais.” Para que a aula seja significativa e a criança perceba a importância do conteúdo para a vida, a professora poderá pesquisar, adquirindo por meio das investigações a noção do todo, ou seja a compreensão dos usos sociais da aprendizagem. O conteúdo quando é apresentado não faz sentido. A professora poderá organizar o conteúdo, de forma que ela permita a contextualização da totalidade, como aponta Perrenoud (2000):

Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados. (PERRENOUD, 2000, p. 27)

Na resposta da professora do 2º ano, observa-se a questão da “bronca”. A professora respondeu que “é uma forma de chamar atenção da criança quando não há interesse pelo assunto”. Nas aulas observadas, em relação a essa professora, presenciei algumas intervenções no sentido de levar à criança a reflexão, porém acredito que em alguns momentos, algumas oscilações em relação ao seu comportamento, principalmente no início do ano⁵³, podem ter ocorrido.

Algumas crianças apresentaram menos tolerância à frustração. Algumas crianças não conseguiam interagir nas brincadeiras, que é uma atividade prazerosa. Elas precisavam superar alguns obstáculos. Por exemplo: a criança contemporânea, para atingir um novo nível no jogo do computador precisa vencer alguns obstáculos, criar mecanismos eficazes, treinar, ser criativa etc. Nas atividades escolares, o mesmo acontece.

A última questão apresentada nesse primeiro questionário refere-se à avaliação:

14. Como você avalia o aprendizado?

1º ano	<i>Busco avaliar o individual de cada aluno, suas habilidades, competências e limitações. Avalio a participação nas aulas.</i>
2º ano	<i>Diariamente: observando, mediando e inferindo sempre – acompanhando individualmente.</i>
3º ano	<i>Hoje a aprendizagem está mais rica, os conteúdos em sua grande maioria tem uma significação na vida dos alunos, e isso facilita a aprendizagem.</i>
4º ano	<i>Avalio de acordo com o conteúdo trabalhado, se realmente compreenderam. Se é preciso percorrer novamente o caminho. A avaliação é uma constante de acordo com questionamentos e respostas coerentes.</i>

⁵³ A professora do 2º ano, no início do ano letivo ficou muito insatisfeita com a turma, devido a quantidade de alunos na turma e pela dinâmica de interação em sala de aula.

5º ano	<i>Bom. Temos uma clientela (6ª série) muito perceptiva, voltada para aprendizagem, querem e entendem a importância da Língua Portuguesa para a sua vida. Já (7ª série), eu tenho preocupação quanto ao comportamento, requisito “conversa”. Atrapalha demais, tenho que ser brava, autoritária. Que horror!!!</i>
--------	--

A avaliação contínua é visível nas respostas. A importância da mediação é sinalizada. Porém, na prática observei que essa atividade oscilava: ora uma avaliação com o objetivo de “dar nota” para cumprir a atividade administrativa do boletim escolar, ora uma avaliação com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem do aluno.

Quanto à mediação, considero essencial na abordagem sócioconstrutivista, e quando se faz presente realmente, principalmente na produção escrita, fica visível a motivação do aluno para escrever. Dessa forma, nas explorações mediadas:

... a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita, compreendendo que esta serve para nomear coisas, relatar experiências, informar, persuadir etc. Vale dizer, vai desenvolvendo a noção de que, ao escrever, o sujeito enuncia o pensamento, com algum propósito para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos. (GÓES; SMOLKA, 1992, p. 55)

Quanto à resposta da professora do 5º ano, parece que a sua resposta foi desviada para outro assunto, que aparentemente não faz parte dessa resposta. A impressão que tive observando a realização do questionário e a resposta propriamente descrita parece que a professora entrou num conflito, quanto ao que ela considera ser o ideal, e as condições de trabalho no seu cotidiano.

Para avaliar o aprendizado do aluno é necessário observar, mediar, interagir, caso o aluno não esteja acompanhando a proposta, a professora poderá organizar outras estratégias para atingir o objetivo da aprendizagem.

Essa professora, a exemplo de tantas outras, lecionava em várias turmas de vários níveis, no horário diurno e noturno. Pinto e Soratto (2006) pontuam essa situação com muita propriedade. No mundo contemporâneo a exigência de aumentar a renda familiar leva os profissionais, de diversas áreas, principalmente os professores, a trabalharem em vários empregos. De acordo com esses estudiosos estamos vivendo um momento crucial, relacionado à profissão do magistério, sobre esse tema os autores comentam:

Estamos diante novamente do conflito estrutural do trabalho do professor: a exigência de um trabalho perfeito e as possibilidades reais de sua execução. O professor quando tem que se dividir, ir de sala para outra, de uma turma para outra,

de uma escola para outra, não consegue cumprir as três exigências básicas desse trabalho perfeito: controle sobre a situação, qualidade nas relações interpessoais e investimento afetivo. Mas como não cumprir se são partes inerente do trabalho, que só se realiza nestas condições? Tem que tentar e tenta, mas o custo emocional é muito alto. Como estar inteiro em cada 50 minutos. Como olhar para cada aluno como um ser à parte, cada um é um universo, uma individualidade com as suas idiossincrasias, se tem mais de 200 diferentes? Como ter domínio sobre a própria atividade quando precisa mudar de atividade, mudar de enfoque, de questionamentos, de dúvidas e certezas tão rapidamente a ponto de sair de uma aula numa 5ª série e entrar numa turma que está às portas do vestibular? Todas essas saídas e entradas de uma turma para outra ou de uma situação para outra ocorrem sem tempo para que possa se envolver em reflexões sobre métodos e conteúdo em cada caso. Ao exercício da sua função dentro da sala de aula, implica em atualização e preparação constante para que seja realizado a contento. Muitas tarefas não são realizadas na presença dos alunos e demanda atenção em outros momentos. Assim sendo, muitas turmas, turmas em escolas diferentes, alunos de níveis diferentes de ensino, turmas do noturno e diurno implicam em preparação de esquemas diferentes de aulas, adaptadas a cada uma das realidades. Isso implica em maior volume de trabalho, tanto no que se refere a mais horas de dedicação, como em maior esforço intelectual. (PINTO; SORATTO, 2006, p. 291)

A saúde das professoras precisa ser avaliada, até que ponto os profissionais suportam tantas horas de trabalho? No caso de um trabalho técnico, o objeto a ser construído poderá não sair com a qualidade exigida pelo mercado, porém, quando o objeto de trabalho é um ser humano, no caso das professoras, que trabalham diretamente com crianças e adolescentes, o que será produzido nos alunos, que educação será refletida na sociedade?

Neste primeiro questionário, observei quantas questões surgiram e como as professoras apresentaram concepções diferenciadas em relação à aprendizagem. As três concepções apareceram na linguagem das professoras: a ambientalista, a inatista e a interacionista.

A professora do 1º ano apresentou ambigüidade na sua resposta, talvez por apresentar ainda alguns conceitos mais tradicionais na linguagem, ou por ter dúvidas em relação a sua prática, fato esse, que verbalizou na entrevista, por perceber que não existia uma coerência entre as suas práticas, em relação a mediação e as das outras professoras. A concepção ambientalista e interacionista marcaram as suas respostas.

A professora do 2º ano apresentou na sua resposta, a concepção interacionista, a aprendizagem como uma construção e interação da criança com o meio social e cultural.

A professora do 3º ano respondeu que a aprendizagem é a “transmissão” de conhecimento, linguagem que remete a concepção ambientalista, onde a criança é um disco vazio, sem conhecimento prévio.

As professoras do 4º e 5º ano enfatizaram o conhecimento que o aluno já possui, adquirido desde o nascimento, linguagem que se refere a uma concepção de aprendizagem

nos modelos da teoria inatista, que entende que a criança já nasce com pré-disposição para aprendizagem e no momento ideal irá desenvolver.

Quando pensamos na criança, que durante o seu processo de escolarização estudará com professoras, com diferentes concepções de aprendizagem, percebo o quanto é significativo pensar nas consequências dessa situação.

Para cada concepção de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, a percepção em relação à criança e ao outro terá a sua particularidade. Ou seja, a maneira de interagir, sofrerá essas influências. Para a criança, esse fator é relevante, pois afetará a sua maneira de ser, agir e interagir.

7.2. Questionário 2.

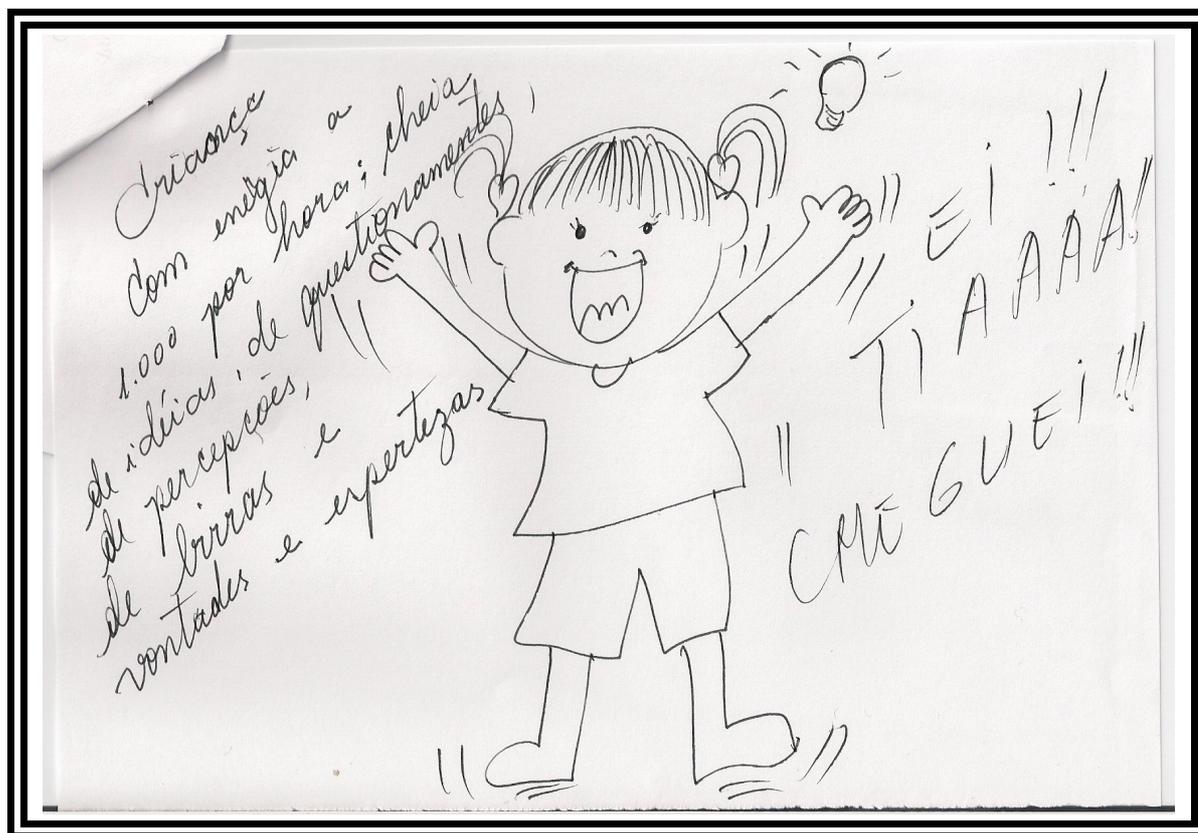
Nesse questionário foi solicitado que as professoras escrevessem a imagem que elas tem dos seus alunos. Cada professora respondeu de acordo com a idade que elas lecionavam, como mostra o quadro a seguir:

Como vejo o meu aluno deanos?

<p>1º ano <u>6 anos</u></p>	<p><i>“O meu aluno de 6 anos eu o visualizo como uma esponja, que absorve tudo que lhe é transmitido, pontos positivos como também os negativos. Assim, cabe a nós educadores de alunos nessa faixa etária peneirarmos os pontos positivos para que essas crianças possam desenvolver bem no processo ensino-aprendizagem.”</i></p>
<p>2º ano <u>7 anos</u></p>	<p><i>“Crianças com energia a 1000 por hora: cheias de idéias, de questionamentos, de percepções, de birras e vontades e espertezas.”</i></p>
<p>3º ano <u>8 anos</u></p>	<p><i>“Curiosos, abertos p/ o conhecimento globalizado. Autonomia em construção, apresenta dependência ao realizar atividades propostas (tanto em sala de aula qto casa) São conversadoras e às vezes sem limites. Não obedecem regras. Há dificuldade em relação ao respeito.”</i></p>
<p>4º ano</p>	<p><i>“O meu aluno de 9 anos é antenado, vive conectado, sabe tudo ou quase tudo que acontece em sua volta. Embora, não obtenha o conhecimento. O</i></p>

<u>9 anos</u>	<i>conhecimento que ele possui se limita ao tecnológico. Eles são precoces na sexualidade.”</i>
<u>5º ano</u> <u>10 anos</u>	<i>“Meu aluno de dez anos atualmente vive em um mundo tão moderno que a escola se confronta com a sua família, pelo modo que conduz seus ensinamentos; com o lazer que é somente jogos/computador com a superficialidade do consumismo, o qual eu posso comprar e/ou meu pai. Há alunos/famílias que ainda prezam pela moral e bons costumes, enquanto outros pais/filhos buscam o pronto, o acabado, o imediatismo.”</i>

Desenho feito pela professora do 2º ano na folha do questionário:



As respostas das professoras demonstraram a percepção que as mesmas tem, em relação à criança contemporânea. A percepção das professoras não difere, em alguns aspectos, das pesquisas que estão sendo realizadas.

A professora do 1º ano pontuou a sensibilidade da criança em perceber o que está a sua volta. A do 2º ano desenhou na folha de resposta a sua representação de criança. O desenho mostra uma criança vestida com uma roupa nos modelos considerados masculinos, porém o

rosto é de menina. Refletindo sobre o papel social construído na sociedade quanto ao gênero masculino e feminino, uma criança passiva (menina) e/ou ativa (menino). Ou numa perspectiva psicanalítica uma criança que tem poder e/ou castrada. Uma criança que é esperta, tem suas idéias iluminadas, como representa a lâmpada acesa no desenho. Essa ambigüidade também aparece em Pereira (2008), conforme, pode-se ver:

As noções de criança e de infância partilhadas, quer no discurso corrente sobre a relação crianças-televisão, quer no discurso produzido pelas próprias mídia, neste caso específico, pela televisão, apresentam-se paradoxais. De acordo com os interesses em discussão no momento, as famílias, os meios de comunicação, os grupos de pressão e as entidades governamentais alternam entre a defesa da noção de “criança-agente”, ativa e crítica perante os conteúdos veiculados pelos media, e a de “criança-objeto”, passiva e vulnerável, a necessidade de proteção. (PEREIRA, 2008, p.241-242)

A professora do 3º ano apontou, a “dificuldade” em obedecer as regras dos seus alunos de 8 anos. A professora do 4º ano sinalizou o conhecimento que ela acredita que a criança contemporânea possui, apenas o tecnológico. A autora pontua a importância de perceber a criança como um ser socialmente ativo, o conhecimento tecnológico faz parte da cultura social que a criança está inserida na modernidade, porém ela é capaz de refletir sobre esses instrumentos, e a partir deles, criar novos aprendizados. Assim, acrescenta a autora:

Continua-se a falar da criança como uma categoria universal, em vez de crianças que vivem em circunstâncias sociais, culturais e históricas específicas que as colocam em posição particulares na estrutura social. Ora a infância constitui um grupo social autônomo que se destaca e transforma histórica e culturalmente, estando longe de corresponder a uma categoria universal, natural e de significados óbvio. (PEREIRA, 2008, p.228)

A questão da sexualidade precoce também é uma das preocupações da professora do 3º ano. Esse fato, em outros momentos, foi pontuado, principalmente em relação ao comportamento das meninas no excesso de preocupação com a beleza e sensualidade. E dos meninos nos assuntos relacionados a filmes ou sites da internet assistidos por eles em momentos que os pais não estavam presentes. Por isso, concordo com as autoras, quando referem-se a competência e a expertise da criança contemporânea:

Como metas a serem perseguidas pelas crianças desde muito cedo, temos observado o quanto a competência e a expertise passam a ser valores presentes na infância contemporânea, além de se constituírem como sentidos que permitem compor a identidade da criança poderosa. Ao estar presente na esfera do consumo quanto na esfera lúdica, tais valores vão delineando as práticas sociais das crianças. (SALGADO; JOBIM E SOUZA,2008, p.214)

Outra questão pontuada pela professora do 5º ano refere-se ao lazer (que se restringe a jogos/computador com a superficialidade do consumismo, o qual a criança pode comprar e/ou o pai) da criança contemporânea que está distante da realidade vivenciada na escola. Ela também pontuou a participação dos pais nessa cultura do consumo e do efêmero. Ou seja, as crianças e as famílias fazem parte dessa cultura contemporânea e a escola, como pontuou a professora, se confronta com essa realidade. Como a escola pode intervir perante essa realidade? Como desenvolver procedimentos capazes de sustentar o ensino da leitura e da escrita de modo que a criança seja capaz de tornar-se crítica e reflexiva para atuar na sociedade? Acrescento a conclusão dos autores:

O turbilhão de estímulos visuais e sonoros que nos atravessa cotidianamente anuncia a necessidade de atualizarmos nossos conceitos sobre leitura e escrita, incorporando a experiência com as novas imagens-signos. Devemos, portanto, nos indagar o que significa aprendizagem e conhecimento, considerando o momento da sociedade informal e das redes que inserem, em tempo real, o local no global? (JOBIM E SOUZA ; JUNIOR, 2003, p. 29)

As professoras apresentaram nas suas respostas o entendimento de que a criança contemporânea difere das crianças de décadas passadas, porém intrinsecamente marcam o desejo em continuar com a mesma postura em sala de aula e aplicar as mesmas técnicas de leitura e escrita de tempos passados. Hoje, os modos de leitura e escrita estão presentes, com características diferentes, em suportes diferenciados. A criança contemporânea necessita da leitura e da escrita muito mais do que a criança em tempos passados, principalmente para o lazer. Os jogos virtuais apresentam as regras e normas escritas em diversos idiomas, além da língua portuguesa, é preciso ter noção do inglês, espanhol, japonês etc. Porém, a escola precisa lançar-se ao desafio de atualizar-se. Assim:

O desafio maior que enfrentamos hoje é preservar a dimensão mágica da leitura no contexto da utilização da tecnologia. Entretanto, este novo modo de leitura instrumental precisa partilhar com a leitura mágica a possibilidade de submeter-se ao tempo do leitor. O tempo do leitor é a garantia da atividade crítica, dando uma nova permanência histórica e cultural às narrativas que se constituem e se renovam na grande temporalidade. (JOBIM E SOUZA ; JUNIOR, 2003, p. 37-38)

As professoras percebem a diferença da criança contemporânea em relação à criança do passado, a questão parece ser entendê-las e aceitá-las e criar formas menos traumáticas de interação, além de atualizar a metodologia de ensino e aprendizagem.

7.3.

Entrevistas e atividades em grupo com as professoras.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, sendo elas individuais ou atividades em grupo, foi possível questioná-las sobre a profissão do professor, os impasses e desafios. Nesses momentos, as queixas referentes aos alunos indicados para apoio pedagógico ficaram mais claras. Porém, algo que considero significativo sinalizar foi o fato de algumas professoras comentarem sobre a sua infância e experiência nos anos iniciais de escolarização, fato esse que demonstrou o quanto as questões afetivas entrecruzam o processo de interação na relação professora-aluno.

Nos encontros em grupo algumas questões foram levantadas como, por exemplo, a percepção do mundo contemporâneo, uma das falas das professoras foi: “ Vemos o mundo como um processo acelerado difícil de acompanhar tanto cronologicamente como tecnologicamente”. As professoras demarcaram a “dificuldade” em manter-se atualizadas, o mundo do efêmero e a busca da perfeição constantemente produz uma sensação de incompletude e impotência.

7.3.1. Entrevistas individuais.

As professoras foram receptivas as entrevistas individuais. Esse fato favoreceu significativamente o trabalho de apoio pedagógico. A profissão do psicólogo exige sigilo em relação às falas da vida pessoal das professoras, por esse motivo ético e de respeito à confiança das professoras em relação ao meu trabalho não abordarei com detalhes esses fatos. Porém, considero significativo pontuar a importância das professoras terem esse espaço. Um profissional capacitado para ouvi-las nas questões afetivas que podem atrapalhar no cotidiano escolar.

As entrevistas individuais também foram importantes para os esclarecimentos das queixas apontadas por elas. Foram realizadas duas entrevistas individuais, uma no início do ano letivo e outra no final. A primeira entrevista teve como objetivo compreender os motivos do encaminhamento, fato esse, analisado no capítulo três e quatro dessa dissertação. Durante a entrevista, algumas professoras relataram a sua infância, comentaram os momentos que consideraram tristes, assim como algumas experiências em família. Outras professoras falaram de seus filhos e da sua situação familiar atual. Ou seja, o processo de subjetivação das professoras e as experiências pessoais afetam diretamente nas atitudes em sala de aula.

Na entrevista final, percebi satisfação na maioria das professoras, e uma sensação de alívio pelo ano finalizado. A professora do primeiro ano demonstrou compreender que o excesso de atividades de cópia atrapalhava a reflexão, além de causar irritabilidade em algumas crianças.

A professora do segundo ano apresentou compreender a proposta sócioconstrutivista em todos os momentos de observação, porém a sua queixa dirigia-se a quantidade de alunos por turma, visto que, a criança contemporânea é mais ativa e falante.

A professora do terceiro ano conseguiu interagir com as crianças indicadas por dificuldade de aprendizagem, porém, a sua queixa quanto à caligrafia e os aspectos ortográficos persistiram como prioridade. Ou seja, a valorização dos acertos ortográficos e da letra desenhada defendidos nos modelos tradicionais para o ensino de leitura e escrita ainda estão presentes na concepção dessa professora.

A professora do quarto ano, na entrevista final, demonstrou satisfação nos encaminhamentos que foram realizados, porém as crianças que foram encaminhadas e os pais não levaram ao apoio, segundo essa professora, não melhoraram. Ou seja, encaminhar os alunos para apoio, para essa professora, ainda parece ser a única solução. As crianças que apresentaram conflitos em sala de aula, puderam falar sobre o conflito no apoio e até mesmo foram encorajadas a conversar com a professora sobre as suas insatisfações, fato esse, que considero ter contribuído para a interação professora-criança menos traumática. Porém, os conflitos em sala de aula, em relação às atividades de cópia, ainda precisam ser pensados.

A professora do quinto ano compreendeu as diversas facetas que compõem o processo de ensino-aprendizagem em relação à importância da interação em sala de aula. Porém, as mediações necessárias para o ensino de leitura e escrita ainda necessitam de algumas apropriações por parte das professoras entrevistadas. Sendo assim, as entrevistas finais demonstraram o início de uma concepção de aprendizagem de leitura e escrita em processo de apropriação.

7.3.2. Atividades em grupo.

As atividades em grupo foram realizadas concomitantes à formação continuada e a organização do novo Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI). A rede de escolas cenevistas estava em processo de mudança e organização de metodologia. Acredito que todo processo de mudança gera conflito e incongruência, fato esse que pode ter contribuído para a

oscilação das professoras quanto aos procedimentos metodológicos da abordagem sócioconstrutivista.

Para a organização do novo PPPI, a rede nacional organizou três módulos de estudos. O primeiro “Identidade”, tinha como objetivo buscar no exercício contínuo do autoconhecimento referenciais que possibilitassem a visão de unidade e de instituição.

O segundo módulo “ Ideias força e princípios”, tinha como objetivo refletir sobre as idéias anteriores referentes a identidade institucional e organizar um planejamento para efetivá-lo.

O terceiro módulo “ Ações preferenciais”, foi a finalização do PPPI, tendo como base as propostas anteriores. A rede nacional ofereceu um cronograma com sugestões de programação para efetivar os três módulos. As sugestões foram: a) pesquisa: do crescimento do número de alunos, evasão escolar, aproveitamento escolar, aprovação no vestibular, resultado do ENEC e ENEM, formação docente, utilização do Sistema de Ensino CNEC⁵⁴, expansão de mercado, matriz curricular. b) refletir na letra da música “Traduzir-se” de autoria de Ferreira Gullar⁵⁵. c) Filme “Matriz”, d) debate com as seguintes questões: Como entendemos o mundo em que vivemos? Quais as utopias que nos move neste mundo? Qual a escola dos nossos sonhos? Qual o retrato da escola que temos? O que faremos na nossa escola?

Para o meu trabalho de psicóloga e pesquisadora em educação, separei a seguinte pergunta: Quais seriam as transformações necessárias para ter a escola dos sonhos? Solicitei que as professoras escrevessem a resposta, em grupo, numa folha de papel. Obtive a seguinte resposta:

“Encontrar um termo entre liberdade e responsabilidade; respeito.

Família com princípios morais

O aluno mais comprometido, buscando conhecimento para que o professor possa exercer sua real função: ensinar, ser mediador; e se possível deixar de ter função de psicólogo, mãe, pai...

Voltar a conceituar a palavra professor, que hoje está mais voltada para tutor do que para educador mediador do conhecimento.

Valorizar mais o professor e dividir as tarefas onde professor exerça seu papel de mediador do conhecimento e a família se responsabilize pela conduta moral do educando.

Receber uma valorização de acordo com o nível de exigências passando tanto pela profissional quanto pela financeira.

Exclusividade do professor com remuneração de igual excelência na parte pedagógica.”

⁵⁴ Site da Cnec on line para apoio de material pedagógico e esclarecer as dúvidas on line.

⁵⁵ Letra da música: TRADUZIR-SE/ Uma parte de mim é todo mundo: outra parte é ninguém: fundo sem fundo. uma parte de mim é multidão: outra parte estranheza e solidão./Uma parte de mim pesa, pondera: outra parte delira. / Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente./Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem./Traduzir-se/uma parte/na outra parte - que é uma questão de vida ou morte - será arte?

As expectativas de melhora na situação atual da escola, revelaram algumas insatisfações na prática diária dos professores. A questão do espaço de cada um: aluno, família, professoras e sociedade. A interação social e o respeito mútuo parecem não ser valorizados na sociedade contemporânea. Até onde vai a minha liberdade e a liberdade do outro? Qual é a responsabilidade da escola e da família? Qual a importância do professor para a sociedade? Se, estamos numa sociedade que o “ter” é mais importante do que o “ser”, como a profissão do professor será valorizada? Como o professor poderá intervir, de modo que a subjetividade dos alunos seja importante, se o professor encontra-se numa situação economicamente desfavorável?

As observações em relação aos encontros de formação continuada e entrevistas individuais conduziram-me a organização de dinâmicas de grupo, debates de filmes e palestras. As dinâmicas de grupo tinham como objetivo o autoconhecimento e o exercício de “se colocar no lugar do outro”, ou seja, no lugar do aluno. Utilizei nas dinâmicas: brinquedos, músicas (indicadas pelas próprias professoras que marcaram a sua infância e adolescência) Nesses encontros as professoras refletiram sobre a sua infância e adolescência e os fatores que interferem na relação delas com os alunos. Nos debates utilizei filmes sobre a relação professor/aluno e documentários sobre a importância do autoconhecimento.

Na primeira entrevista percebi que as professoras estavam relatando fatos de sua experiência infantil, e por esse motivo, organizei duas dinâmicas com o objetivo de refletir a infância e a adolescência na modernidade.

Na primeira dinâmica levei um baú de brinquedos e materiais diversos de pintura. As professoras teriam que brincar, sem utilizar a linguagem oral, no primeiro momento. As professoras entregaram-se na dinâmica, algumas foram rejeitadas por não aceitar determinadas brincadeiras, outras insistiam para outra atividade, enfim, atingiram o objetivo da dinâmica e se comportaram efetivamente como crianças. No segundo momento, a comunicação por meio da fala foi permitida, interagiram entre si. Nessa dinâmica as professoras puderam refletir sobre a infância, lembrar os momentos alegres e divertidos e relacionar com a criança contemporânea. As crianças são diferentes, assim como os adultos, algumas professoras brincaram com bonecas, outras com jogos, outras com atividade de movimento, como por exemplo pular corda, amarelinha, corrida etc.

Na segunda dinâmica, no encontro posterior, pedi para as professoras anotarem uma música que foi importante na adolescência e preparei o material da dinâmica, vários vídeos clipes, contendo a música de cada professora. A dinâmica aconteceu na sala de vídeo, as

cadeiras ficaram próximo das paredes, deixando um espaço no meio. A tarefa era identificar a professora que escolheu determinada música, se aproximar e começar a dançar. Essa dinâmica foi extremamente significativa e despertou nas professoras muita emoção. O objetivo dessa dinâmica foi mostrar que a história de vida interfere nas nossas atitudes e nas interações, principalmente em relação a criança e ao adolescente.

As palestras foram sobre temas diversos: a história das organizações de trabalho; o perfil do profissional no século XXI; a saúde do trabalhador; a criança contemporânea e a educação; desenvolvimento infantil, as concepções pedagógicas, avaliação, etc. Dentre as palestras realizadas destaco a saúde do professor, onde enfatizei a pesquisa organizada por Codo (2006). Nessas palestras e debates sobre o assunto, percebi o quanto foi relevante para as professoras compreenderem que estão num processo delicado da vida do professor

A pesquisa organizada por Codo (2006) sobre o trabalho dos professores mostra como certos aspectos desse trabalho atrapalham a qualidade de vida dos professores. Assim:

Com relação à satisfação no trabalho, já sabemos que as condições organizacionais caracterizam a escola como uma das piores organizações para se trabalhar: salário pela metade do que se paga o mercado, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para o exercício da profissão, reconhecimento social baixo combinado com alta responsabilidade, burocratização excessiva. Mas vimos, também, que a atividade em si compensava estas questões, oferecendo condições para que os professores, mesmo sob o efeito dessas adversidades, sintam-se satisfeitos e comprometidos. Contudo, da mesma forma que um bom relacionamento com o produto do trabalho pode levar à satisfação, o contrário também se faz verdadeiro. Ao exercício da sua função dentro da sala de aula, implica em atualização e preparação constante para que seja realizado a contento. Muitas tarefas não são realizadas na presença dos alunos e demanda atenção em outros momentos. Assim sendo, muitas turmas, turmas em escolas diferentes, alunos de níveis diferentes de ensino, turmas do noturno e diurno implicam em preparação de esquemas diferentes de aulas, adaptadas a cada uma das realidades. Isso implica em maior volume de trabalho, tanto no que se refere a mais horas de dedicação, como em maior esforço intelectual. (PINTO; SORATTO, 2006, p. 297)

Quanto ao tempo de serviço das professoras pesquisadas, a maioria delas encontra-se na faixa etária, entre 15-30 anos de carreira, período esse estudado por Huberman (1992) como a fase dos questionamentos em relação à profissão ou a diversificação da prática. O ciclo de vida profissional pesquisado divide as fases nas seguintes etapas: o início, a fase de estabilidade, da divergência positiva ou negativa, da serenidade e da renovação do interesse ou desencanto. No início (1-4 anos), o professor encontra-se num momento de descoberta, são as primeiras experiências da prática. Esse início poderá levar o professor a uma angústia positiva ou negativa. Se, ele conseguir êxito nessa etapa sentirá mais segurança e alcançará a fase da estabilidade (5-7 anos) com entusiasmo e maturidade. Esse entusiasmo poderá motivar

o professor a buscar novos conhecimentos, atualizações, diversificando o seu trabalho pedagógico. Caso não consiga atingir estabilidade de forma saudável poderá entrar num processo de rotina nas suas atividades e em questionamento sobre a sua carreira. As professoras pesquisadas estão no período entre a divergência (+ ou -) e serenidade, que podem ter os seguinte sintomas, como aponta Huberman (1992):

Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma “crise” existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que a pessoas passem por uma actividade inovadora significativa. (HUBERMAN, 1992, p. 42)

Algumas professoras demonstraram uma tendência de entrar em rotina nas suas práticas, fato esse que percebi quando assistiam a uma palestra de capacitação, e não perceberam que o palestrante estava mostrando novas técnicas de aprendizagem. As atitudes demonstravam que não estavam conseguindo compreender que havia inovação. Porém, outras professoras pesquisadas pareciam refletir sobre suas práticas, buscando novos livros, pesquisas para renovarem o seu interesse.

O quadro abaixo mostra as etapas da carreira e o momento das professoras pesquisadas:



O desinvestimento afetivo das professoras quando não conseguem passar da fase inicial para a estabilidade com segurança e motivação afetará diretamente os alunos, que precisam de um professor entusiasmado para mediar o conhecimento, como aponta Martins (2007):

O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2007, p. 5)

Após a estabilidade, o professor entrará no período de questionamento, podendo ter uma divergência positiva ou negativa, que o levará a renovação do interesse ou ao desencanto. As conseqüências das escolhas do professor em relação a sua profissão serão refletidas na aprendizagem do aluno.

A aprendizagem se dá por diversos fatores, como por exemplo, a mediação efetiva do professor, a afetividade, o conhecimento teórico que fundamenta a prática pedagógica, assim como a qualidade de vida dos professores. Pensar na educação como lugar de aplicação de métodos e técnicas pedagógicas, isolando as implicações emocionais dos professores são mecanismos que podem direcionar ao fracasso. Os professores estão também expostos aos desafios impostos pela cultura capitalista, e assim como os alunos expressam as suas necessidades. Então:

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente que desencadeia a “crise”. (HUBERMAN, 1992, p. 43)

Para que a aprendizagem seja alcançada, além de todas as técnicas e metodologias pedagógicas disponíveis seria necessário um olhar significativo para a construção da subjetividade do professor, para que ele consiga mediar e intervir de forma efetiva. Por isso:

Há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. (MARTINS, 2007, p. 149)

Nas entrevistas individuais com as professoras foi relatada a “dificuldade” com cada aluno indicado para apoio pedagógico, assim como o processo da criança no ano letivo. Essas questões foram abordadas ao longo desse trabalho.

Finalizando essa pequena reflexão sobre o trabalho docente e sua influência na vida das professoras, como apontado na pesquisa organizada por Codo (2006) posso afirmar que o trabalho docente requer um investimento emocional e intelectual relevante, fato esse que não está sendo priorizado na maioria das escolas da sociedade contemporânea.

Os professores, de um modo geral, parecem não buscar meios para que sejam valorizados. Embora a concepção sócioconstrutivista pareça muito divulgada e faça parte do discurso de grande parte dos professores, até porque do ponto de vista das políticas educacionais, essa tendência e seus pressupostos já foram adotadas oficialmente (inclusive no estado de Mato Grosso), em muitas partes do país, a concepção inatista surge com muita frequência nas conversas das professoras, que entendem o magistério como um dom, algo divino e inato. Ora, se é um dom, faz parte da vida desde o nascimento pressupõe que não haja necessidade de tantos investimentos com novos conhecimentos. Acreditando desta forma, as professoras deixam de buscar novos conhecimentos e acabam por aceitar qualquer “coisa” e não assumem o papel de um profissional intelectual dotado de conhecimentos e práticas fundamentadas em pesquisas.

8. Encontros de apoio pedagógico

Os encontros de apoio pedagógico aconteceram na sala do Núcleo de Atendimento ao Educando (NAE). Os encontros aconteceram uma vez por semana, durante uma hora. Na sala de apoio tinha um baú com diversos brinquedos, um espelho, uma caixa com letras e sílabas emborrachadas, um armário com jogos e material para pintura (tinta, pincel, lápis de cor, giz de cera, régua etc), um aparelho de som, livros para leitura e computador para jogos eletrônicos e internet para jogos virtuais.





As crianças escolhiam a atividade que seria realizada na sessão. A atividade de escrita que será analisada no próximo item foi uma sugestão minha para a realização desse trabalho e as crianças aceitaram com tranquilidade à partir do 2º ano. Porém a realização da produção escrita não era obrigatória em todos os encontros, podendo as crianças decidir em grupo, se a atividade seria a produção escrita ou as outras atividades disponíveis na sala.

O número máximo de criança por grupos era oito. Em alguns grupos ficaram crianças de idade diferentes, por exemplo, alunos do 2º e 3º ano, e 4º e 5º ano. Essa necessidade surgiu

devido à indisponibilidade dos pais das crianças em levá-las à escola nos horários disponíveis para o grupo correspondente ao ano de estudo da criança. Os dados que passo a comentar são trechos, que considerei significativo relatar.

As crianças indicadas pela professora do 1º ano que participaram dos encontros não realizaram a produção escrita, preferindo os outros atrativos da sala. As queixas para atendimento foram: dificuldade de aprendizagem (1ª), dificuldade de acompanhar a turma por conta do ritmo (1ºb) e uma criança com comportamento inadequado em sala de aula (1ºc) Essas crianças não fizeram a historinha.

A aluna 1ª era muito tímida, quase não conversava com as outras crianças, pegava um brinquedo e ficava sozinha. Respondia apenas o que eu perguntava. Na sala de aula copiava toda a atividade, porém não lia o que escrevia. As minhas intervenções⁵⁶ foram direcionadas à dificuldade de interação com outras crianças. Quando 1ª estava mais adaptada ao grupo ficou muito animada com a atividade de formar palavras utilizando a caixa e sua motivação para aprender aumentou significativamente.

O aluno 1ºc apresentava dificuldade em obedecer às normas. Muito falante, ficava deslumbrado com tantas possibilidades de brincadeiras da sala. Aos poucos percebeu que a sua ansiedade estava atrapalhando a sua habilidade nos jogos. Os jogos virtuais foram importantes para os alunos mais ansiosos e com pouca concentração. Os dois alunos 1ª e 1ºb gostavam das atividades de formar palavras, utilizando a caixa com letras e sílabas emborrachadas e competiam entre si quem formaria mais palavras. Assim, o fato de usar a atividade de formar palavras como um jogo, permitiu que despertasse o desejo em aprender, desse modo, concordo com Vygotsky (1994):

[...]o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1994, p.131)

O jogo possibilitou que a aluna tímida interagisse com o aluno considerado hiperativo. Nesse contato com o outro ficou constatado o quanto foi significativo a troca que estabeleceram e como o jogo criou uma zona proximal significativa entre eles.

A queixa relacionada ao aluno 1ºb não era dificuldade na aprendizagem e nem hiperatividade. Sua questão estava no ritmo para copiar as atividades propostas. Ele lia e compreendia o texto, escrevia corretamente, porém não acompanhava a turma nas copias. A

⁵⁶ Não é proposta desse trabalho relatar as intervenções psicológicas utilizadas, o que será relevante aqui é sinalizar o que as professoras consideram ser uma dificuldade e como as crianças expressaram essa “dificuldade” nos encontros de apoio pedagógico.

solução para as atividades não realizadas em sala de aula foi levá-las para a sala de apoio. No primeiro dia o aluno levou muitas atividades, conversamos sobre a quantidade de atividades não realizadas, percebi o quanto ela achava desnecessário tantas cópias. Não conseguiu terminar as atividades levadas e precisou terminá-las no outro encontro. Passei a ir à sua sala durante a aula para verificar a sua motivação e produção. Concordava com ele à respeito da quantidade de atividades mecanizadas, porém a escola tinha essa cultura e ele era o único da sala que se recusava a cumprir as normas propostas.

O seu ritmo tornou-se mais acelerado devido ao fato de ter que fazer a atividade na sala de apoio, e como desejava brincar e interagir com os amigos passou a copiar as atividades. Conversava sobre a sua família, relatou que a sua mãe comprou um quadro para ajudá-lo a copiar mais rápido, sorriu ao contar, ficou em silêncio, mas o seu rosto parecia dizer: “nossa!!! Olha o que minha mãe fez!!! Não precisava disso...”

O aluno 1^o pegou livros de historinhas para ler com a aluna 1^a, então, sugeri que organizassem uma brincadeira de achar palavras conhecidas nas historinhas. Um dos jogos virtuais tinha como desafio encontrar palavras. Nas brincadeiras e jogos, as intervenções eram realizadas, para alguns o desafio era superar a frustração, para outros, o incentivo despertava a motivação em aprender a ler e escrever. Quanto à brincadeira e a interação, concordo com Montibeller (2005):

Dessa forma, conclui-se que, no brinquedo, a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas idéias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações. (MONTIBELLER, 2005, p. 320)

A professora do 2^o ano apontou várias insatisfações, como mostra o quadro das queixas de alunos, sendo que uma delas estava relacionada com a quantidade de alunos. A turma foi a soma de duas turmas do primeiro ano, que já estava apresentando questões no ano anterior. A outra questão levantada foi quanto ao número de alunos que apresentavam “dificuldades emocionais”. Segundo a professora, se não houvesse tantas questões emocionais na turma seria mais tranquilo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa turma muitas crianças apresentavam deficiência no apoio familiar: situação de trauma por presenciar assassinato na família; crianças que foram extremamente mimadas e com a chegada de um irmão perderam toda a atenção que os pais ofereciam em exagero; crianças que estavam no meio da separação dos pais, uma delas, o filho passou a ser o único sentido para a vida da mãe e o atrapalhava nas outras relações interpessoais; criança com pai agressivo e mãe sem reação nas atividades

do cotidiano; criança com pai alcoólatra; criança sendo usada pela mãe com o objetivo de reatar o casamento. Uma demanda muito complexa, que exigia da professora muita energia e afetividade, além de todo o trabalho burocrático da escola. Nesse sentido, concordo com Winnicott (1982):

A criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltaram; tem ainda esperança e busca nos avós, tios, tias, amigos da família e na escola o que lhe falta. (WINNICOTT, 1982, p. 257)

O desespero da professora nessa situação era evidente. As crianças não conseguiam se organizar para dialogar, falavam ao mesmo tempo, muita ansiedade e disputa por atenção. Nos primeiros encontros que eu tive com as crianças não foi possível organizar nenhuma brincadeira. Elas não conseguiam brincar, brigavam o tempo todo. Os brinquedos eram alvos de sua fragilidade, socavam, jogavam longe, espalhavam pela sala e chutavam. Percebi que não era momento de colocar regras e sim de aceitá-los, mesmo com toda agressividade. Enquanto tentavam estragar os brinquedos, eu me aproximava com o objetivo de iniciar uma aproximação e relação de confiança. Aos poucos elas ficaram mais calmas. Outras etapas precisavam ser superadas.

As crianças precisavam decidir como brincar, com o que brincar e com quem. Não conseguiam entrar em acordo, o tempo terminava e nenhuma brincadeira acontecia. Aos poucos foram percebendo que precisavam criar normas e regras para as brincadeiras e os jogos. No espaço de apoio pedagógico eu não decidia a atividade a ser realizada, essa atribuição era do grupo, eu apenas fazia algumas intervenções quanto ao tempo.

Um dos meninos percebeu a necessidade de organizar o grupo, ficou irritado algumas vezes porque os amigos não queriam ouvi-lo, aos poucos ele conseguiu convencer o grupo a entrar num acordo. Esse processo de adaptação demorou aproximadamente um mês.

Em um dos encontros escutei um dos meninos combinando com o grupo de levar os bombons que a professora ofereceu de presente para eles, para mim. Na hora da entrega dos bombons eles reclamaram da professora, dizendo que ela era chata e que eu era legal e merecia os bombons. Esse momento foi significativo para o grupo, pontuei a questão de merecer os bombons, justamente os bombons que a professora deu para eles: “Ora, recebe bombons quem merece, quem oferece gosta da gente, então a professora gosta de vocês também”. Então, pontuei para as crianças, o tempo perdido no início dos encontros, por eles não conseguirem ouvir o colega e o quanto eles ficavam irritados quando não eram ouvidos, e, talvez, a professora estivesse tentando falar e se aproximar. Todos ficaram em silêncio e

pensativos, depois desse encontro, a interação em sala de aula melhorou de forma significativa, assim como a maneira de falar da professora.

O grupo das crianças do 3º e 4º ano era mais organizado, gostavam de falar, contar os fatos que apreciavam ou aborreciam, tinham muita preocupação com a aprendizagem e suas necessidades de apropriação do conteúdo. As meninas preferiam os brinquedos relacionados à atividade doméstica e os meninos preferiam os jogos no computador, embora em alguns momentos brincassem juntos. Em um dos encontros, as crianças chegaram preocupadas com a prova de matemática, comentaram sobre a ansiedade da prova e em seguida resolveram brincar, uma menina sugeriu que brincassem de padaria com o dinheiro do *jogo da vida*, todos concordaram. Organizaram a função de cada um na brincadeira. A criança do caixa teria que fazer contas, dar troco, ou seja, o conteúdo da prova de matemática estava presente na brincadeira. Assim:

Através do jogo de papéis, a criança lida com experiências que ainda não consegue realizar de imediato no mundo real; vivencia comportamentos e papéis num espaço imaginário em que a satisfação de seus desejos pode ocorrer. (MONTIBELLER, 2005, p. 325)

Nessa brincadeira as crianças tiveram a oportunidade de estudar de forma lúdica. Todos interagiram e ajudaram a criança que estava no caixa, na efetivação dos cálculos e intercalaram essa função. No final da sessão, as crianças estavam tranquilas quanto à prova que iriam realizar.

O grupo das crianças do 5º ano preferia os jogos de lógica como o xadrez, a dama, o jogo da vida, entre outros. Os assuntos desse grupo estavam relacionados a curiosidades sobre o sexo e a beleza do corpo. As meninas competiam entre si, ora por conta de questões relacionadas à beleza, ora por “fofocas” que aconteciam na escola sobre possíveis paqueras entre as meninas e os meninos.

A oportunidade de realizar uma pesquisa, no apoio pedagógico, utilizando-se de instrumentos psicológicos, embora ainda não tenha uma função compreendida pelos agentes educacionais quanto à função desempenhada pelo psicólogo escolar, considero relevante a contribuição para compreender os aspectos subjetivos nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Assim, concordo com Neves (2007) quanto ao desafio da produção do conhecimento na área de Psicologia Escolar:

O desafio da produção do conhecimento na área da Psicologia Escolar é o de acompanhar tanto os avanços científicos quanto as demandas do mercado de forma

ética e socialmente comprometida, de maneira a formar indivíduos politicamente conscientes, uma vez que a prática profissional se constitui no campo de aplicação a ciência. A necessidade de definir a atuação do psicólogo no contexto da escola e a dificuldade de delinear um perfil de atuação profissional, bem como de articular a prática à teoria são questões amplamente discutidas pelos pesquisadores dessa área. Discute-se também, sobre a falta de clareza e a abrangência das funções possíveis a serem desenvolvidas na escola. (NEVES, 2007, p. 49-50)

De um modo geral, os encontros de apoio revelaram-se uma oportunidade ímpar de propiciar condições diferentes das oferecidas em sala de aula. Isso talvez seja um ponto favorável ao sucesso do trabalho.

9.

Produção escrita das crianças:

Nesse capítulo analiso a produção escrita das crianças. Os textos foram construídos na sala de apoio pedagógico. Os encontros aconteceram uma vez por semana, durante seis meses, porém as crianças tinham a liberdade de escolher a atividade que iriam fazer. Essa escolha não poderia ser individual, o grupo de crianças iria decidir, ou seja, a única norma existente era essa: o grupo poderia escolher as atividades livres com os brinquedos ou a produção escrita. Os estímulos eram diversos, um baú contendo vários brinquedos, livros de histórias infantis para a leitura, jogos virtuais em cd ou internet, jogos como xadrez, dama, jogo imobiliário, dominó etc

A produção escrita acontecia da seguinte forma: cada criança comentava as suas idéias e dialogava sobre o assunto antes de escrever. Nesse momento, as crianças tinham a liberdade de participar do texto do outro, fato esse que considero muito significativo, pois as crianças desejavam saber a sequência da história.

As crianças do 2º ano até o 5º ano produziram textos escritos durante os encontros. De cada ano foram analisadas duas produções. As produções foram escolhidas por apresentarem dados significativos para análise, obedecendo ao critério de mais presença da criança nos encontros semanais. Os textos espontâneos revelaram a influência da cultura contemporânea na criança e a sua percepção do mundo globalizado.

No início dessa atividade, quando fiz a proposta da atividade escrita para as crianças investiguei a representação delas quanto à linguagem escrita. Elas foram receptivas e questionadoras. Algumas disseram que gostavam mais de desenhar do que escrever. Então, disse que poderiam desenhar e escrever sobre o desenho. Perguntei a diferença do desenho para a escrita. Nesse momento cada criança teve a oportunidade de expressar a sua concepção de escrita. As intervenções foram de forma que as crianças entendessem que no desenho não seria possível transmitir toda a mensagem que desejavam. No desenvolvimento dessa atividade lembrei-me das pesquisas de Luria (1988) que apontaram o procedimento natural da criança antes da produção escrita. O percurso da pesquisa deste autor consistiu em falar

várias frases para a criança, pedindo-a a ficar atenta para não esquecer-las. Quando a criança percebia que era impossível memorizar as frases, o examinador oferecia um papel para registrar as frases de modo que pudesse lembrar-se posteriormente. A criança utilizava vários recursos para não esquecer as frases: rabiscos, desenhos etc. Aos poucos a criança percebia que a fala poderia ser representada por signos e posteriormente por letras, palavras e frases. Para o autor a mediação do adulto consiste em organizar a transcrição natural. Assim:

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LÚRIA, 1988, p. 161)

As pesquisas desse autor foram significativas no início da proposta do texto. Isso permitiu que as crianças entendessem a importância da escrita, como memória para recordar a história na semana posterior e para que outras pessoas pudessem ler o texto completo. As crianças perceberam que o desenho ajudava na elaboração do texto, porém apenas o desenho não era possível para compreender todo o acontecimento. Dessa experiência, eu trouxe à reflexão, a importância da escrita e de todos os signos necessários à produção e ao posterior resgate de um texto.

Algumas crianças ficaram inseguras, principalmente em relação ao assunto que iriam escrever. Elas questionaram o motivo da escrita, quem iria ler e para quê. Cagliari(2006) aponta a importância da professora saber o que as crianças pensam da utilidade da escrita para poder organizar a atividade mais adequada.

Nesse trabalho de pesquisa procurei deixar as crianças livres para escreverem e sugeri utilizar o desenho como uma estratégia inicial para a construção do texto, aproveitando a sugestão de Calkins (1989) que realizou uma pesquisa semelhante com alunos de séries iniciais, na Inglaterra, alguns pontos de vistas serão compartilhados aqui:

O desenho desempenha um importante papel. O ato de desenhar e o próprio desenho proporcionam um conjunto de apoio, dentro do qual a peça de escrita pode ser construída. (CALKINS, L. M, 1989, p. 65)

Na pesquisa de Calkins, ela observou a importância do desenho para apoiar a escrita de alunos da 1ª série (2ºano) e para os alunos de 2ª série (3º ano). Ela observou a importância da

fala para algumas crianças. Nessa pesquisa o desenho e a fala foram utilizados para todos os grupos de crianças. Assim:

Para a maioria dos alunos de segunda série, falar, em vez de escrever, pode proporcionar-lhes um horizonte e um sistema de apoio. Exatamente como na primeira série, onde o objetivo era fazer com que a escrita alcançasse o desenho, aqui o objetivo é fazer com que a escrita alcance a fala. (CALKINS, L. M, 1989, p. 88)

Nesta pesquisa, o diálogo aconteceu em todos os momentos, sendo que no início e no final era mais freqüente, fato esse organizado pelas próprias crianças com o objetivo de criar normas indiretas para poderem ter um momento de silêncio para elaborar e escrever o texto.

Era contagiante a motivação das crianças para escrever e a curiosidade em saber como a historia terminaria pelo amigo ou no seu próprio texto.

No diálogo estabelecido por elas, novas idéias surgiram, outros desfechos eram programados. Cagliari (2006) pontua que a escrita tem como objetivo essencial o fato de alguém ler o que foi produzido. Neste sentido, concordo com o autor:

Para minha surpresa ao deixar as crianças escreverem textos espontâneos, pude observar que elas se preocupam em expor conceitos muito pessoais, como sua visão do mundo, da vida, de maneira objetiva e direta ou através de uma fantasia semelhante à dos contos de fada. A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional. (CAGLIARI, 2006, p.102)

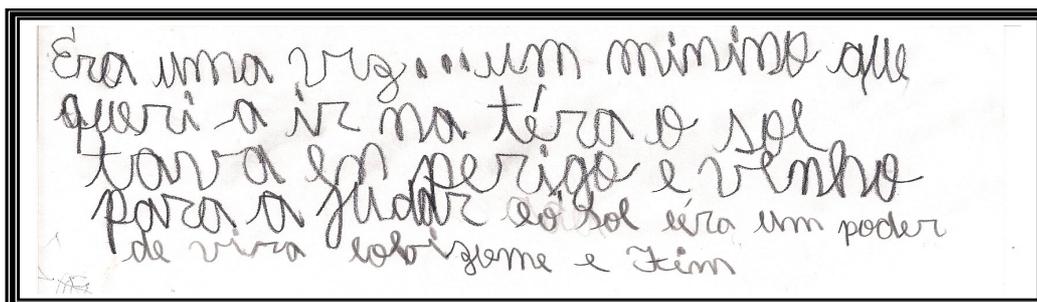
Os textos espontâneos foram analisados, dois por cada ano recebendo os seguintes códigos: O ano que a criança estuda e a letra “a” ou “b” para diferenciar uma criança da outra. Nesse sentido, os sujeitos crianças foram: 2^ªa, 2^ªb, 3^ªa, 3^ªb, 4^ªa, 4^ªb, 5^ªa, 5^ªb. As crianças do 1^º ano não escreveram histórias.⁵⁷ O fato da sala de apoio pedagógico não ser uma sala de aula, específica para produção de textos e leitura pode ter influenciado na inspiração para produção escrita dos alunos do 1^º ano. Fato esse que me chamou atenção a respeito da curiosidade da criança em produzir textos. As crianças do 1^º ano preferiram os brinquedos, os jogos do computador, uma caixa com letras emborrachadas e os livros de histórias, onde contavam as histórias sem ler o texto do livro. A iniciativa para escrever, produzir o seu próprio “livro de história” não foi demonstrada nesses alunos. Eu não consegui a resposta para essa questão, porém deixo uma reflexão, a possibilidade dos excessos de atividades de cópias

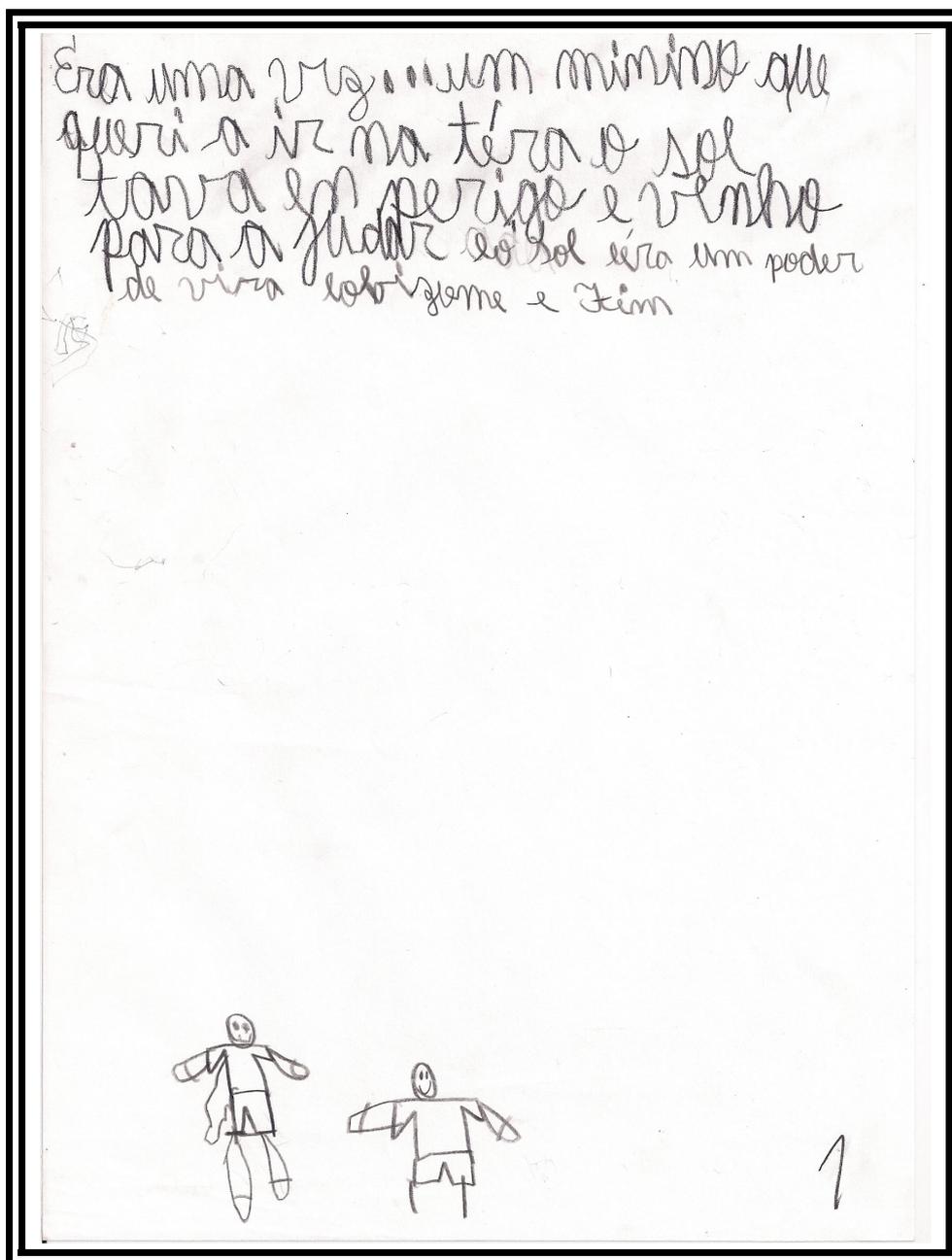
⁵⁷ As atividades das três crianças do 1^º ano que foram analisadas estão no capítulo 8 dessa dissertação: Encontros de apoio pedagógico.

no período de alfabetização causarem nas crianças um desinteresse pela produção escrita espontânea e falta de interesse nos anos posteriores de escolarização.

Os textos espontâneos das crianças apresentaram dados riquíssimos para análise global, como aponta Cagliari (2006). As escritas não convencionais poderiam ser agrupadas em categorias como: transcrição fonética, em que a criança escreve do jeito que fala; uso indevido de letras, ou seja, se caracteriza pelo fato de a criança escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra, exemplo (s) ,(z), (ss), (ç), etc; hipercorreção, quando a criança entende que a pronúncia é diferente da escrita, como o som de (i) que geralmente escrevemos com (e), a criança acaba generalizando e todos os sons de (i) são escritos com (e); modificação da estrutura segmentada das palavras, são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras; juntura intervocabular e segmentação; quando a criança junta ou separa as frases e palavras; forma morfológica diferente, quando na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento; forma estranha de traçar as letras, quando a criança escreve de modo que parece ser outra letra, principalmente na letra cursiva; uso indevido de letras maiúscula e minúscula; acentos gráficos; sinais de pontuação; problemas sintáticos. Todo esse material poderia ser analisado, porém, dado o objetivo desta pesquisa, a prioridade é uma breve análise com o foco na compreensão do texto e sua organização como unidade textual.

2ª: Queixa da professora: comportamento inadequado em sala de aula: o aluno conta a história de um menino que queria ir a terra para ajudar o sol que estava em perigo. O sol tinha o poder de transformar (alguém ou se transformar) em lobisomem. O menino foi colocado num caixão e ficou deitado até que saiu um fio elétrico de sua cabeça e o dividiu em dois. O poder era muito forte, e o herói não conseguia segurar esse poder. O homem virou um herói X40 muito poderoso, e ele apareceu para salvar a terra. Ele destruiu a lua poderosa. O herói pegou a alma da lua e ela morreu. O herói foi embora, e achou muitos heróis poderosos e a lua sobreviveu e ficou gigante e poderosa e o herói ficou muito poderoso.



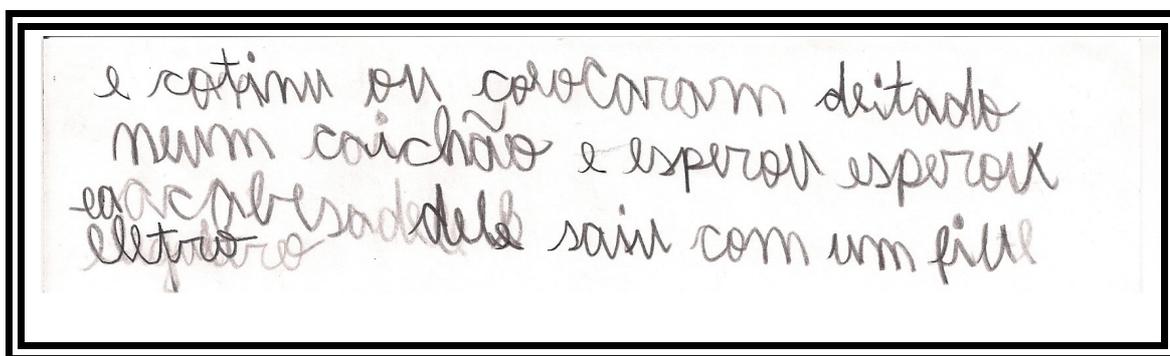


A criança nas suas primeiras produções escritas tende a escrever de acordo com a oralidade, na escrita desse aluno a palavra menino é escrita *minino*; terra é *terá*; estava é *tava*; lobisomem é *lobizome*; outras palavras são escritas com segmentação inadequada mostrando o processo de apropriação na linguagem escrita, o que nada mais é do que um processo que evidencia hipóteses que a criança vivencia durante a apropriação do sistema de escrita. Com o tempo e a familiaridade com linguagem escrita a criança certamente terá melhor domínio dessas questões.

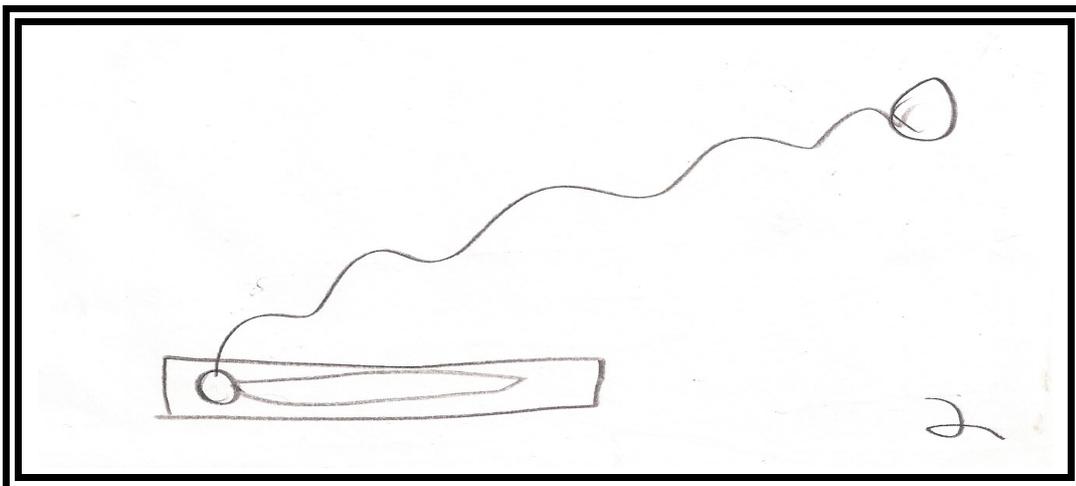
As questões ortográficas, que as crianças somente irão dominar ao longo da escolaridade não serão analisadas, o que se pretende com a análise dos textos é sinalizar os aspectos relacionados às temáticas próprias da modernidade que aparecem na escrita dos alunos e que, de certo modo, estão relacionados com a queixa das professoras.

Os alunos do 2º ano no primeiro momento, não compreenderam que a história teria prosseguimento no próximo encontro, embora havia sido combinado, escreviam e finalizavam a história com a palavra fim. Isso acontecia, provavelmente, em função da ausência de uma prática de produção textual não alimentada pela escola. Muitas e diversificadas tarefas no período escolar, todas com tempo cronometrado para começar e terminar durante um curto período não permitia que as crianças se envolvessem em atividades significativas que pudessem ter continuidade em outros momentos escolares. Especialmente a escrita que precisa ser elaborada, reelaborada, rascunhada, repensada, revista, reescrita não parece ter recebido da escola o investimento necessário para transformar em “escritores competentes” crianças cheias de imaginação e energia.

O tempo para apreender a escrever é um tempo que foge, muitas vezes, do imediatismo dos horários escolares. Veja que, Calkins trata a produção escrita como uma prática, cujo desenvolvimento depende de planejamento, de espaços e estratégias específicas, em que os alunos são subsidiados de modo a escreverem e reescreverem, até melhorarem suas produções. A ausência de uma prática similar em nossas escolas não tem contribuído para a constituição de escritores (não no sentido profissional) que tenham coragem e ousadia de expor e compartilhar suas idéias.



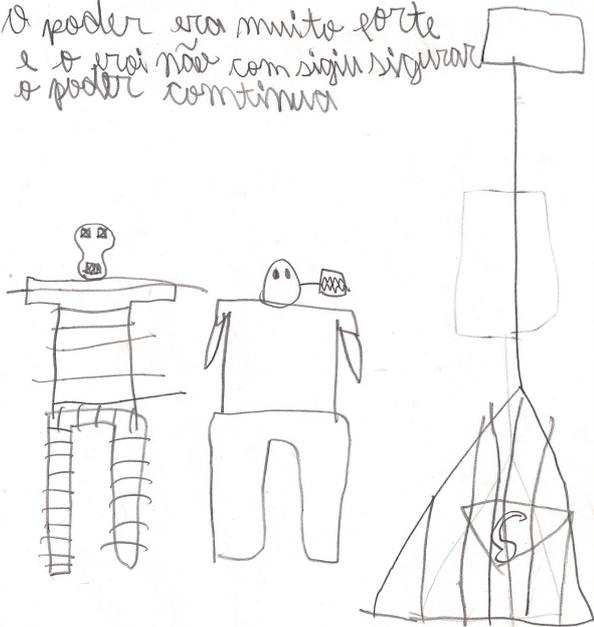
Ao prosseguir a história enfatiza a repetição comum na oralidade quando é narrada uma história: esperou, esperou. Desenhou na folha o menino deitado no caixão.



O poder era muito forte
e o rei não com sigm siguar
o poder continua



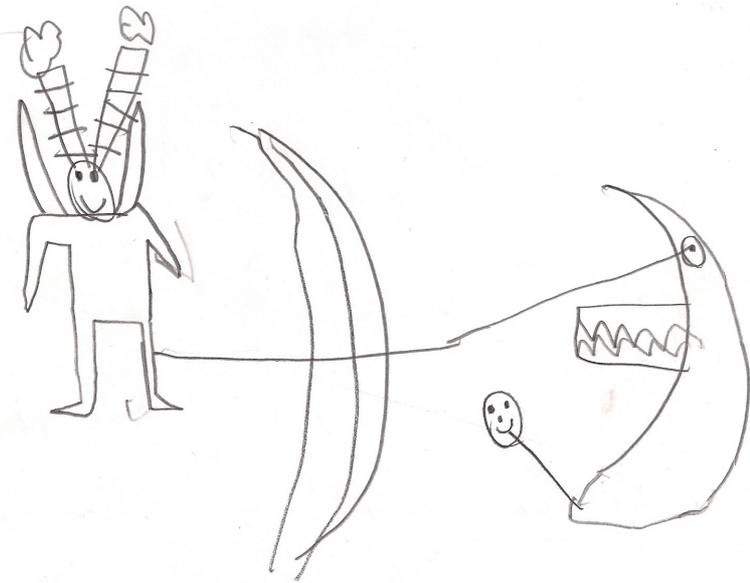
O poder era muito forte
e o rei não com sigm siguar
o poder continua



3

so que o homem viveu um erro ^{x40} muito
 Poderoso ele apareceu para salvar
 a terra ele distro na lua poderosa
 Tim

so que o homem viveu um erro ^{x40} muito
 Poderoso ele apareceu para salvar
 a terra ele distro na lua poderosa
 Tim



4

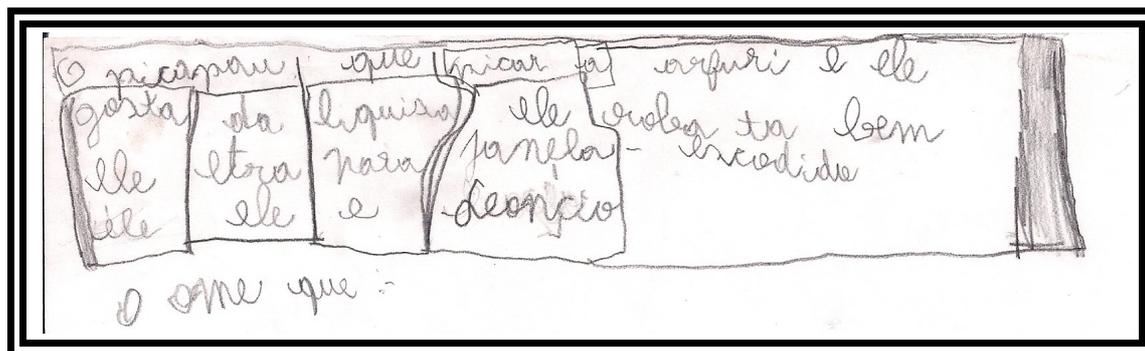
Ao ler a sua história para os amigos do grupo, ele percebeu o quanto omitiu informação no texto. Um dos amigos disse que estava difícil de entender. As crianças começaram a questionar, e ele tentava explicar, lendo o texto, porém não encontrava resposta adequada as perguntas e disse que precisava escrever mais. O esforço dele para explicar na oralidade o que não havia escrito foi significativo, os colegas não entenderam porque tinha que matar a lua, ele disse: “eu vou escrever que ele quer a alma da lua para ficar mais poderoso, mas a lua vai sobreviver mais poderosa”. O interessante na história é a busca de poder. O menino deita no caixão para receber mais poder e quando recebeu o poder, se dividiu em dois, e depois tornou-se mais poderoso.

Numa história de ficção, a criança 2ª demonstrou a necessidade de ter poder, uma busca constante e ao conseguir esse poder, o herói da história percebe que tem muitas pessoas poderosas. Ou seja, permanecer no poder não é uma tarefa fácil, fazer o que quer, na hora que quer, é uma tarefa praticamente impossível, para viver de forma saudável numa sociedade sem regras, é preciso muita ética.

O desenho demonstra uma característica muito comum em crianças hiperativas: uma descarga elétrica que sai da cabeça do menino. E ele enfatiza na história que é uma descarga muito forte, muito poderosa, que até o herói sente “dificuldade” em segurar. Esse aluno apresentava características de criança hiperativa, não aceitava ouvir, queria falar todo o tempo.

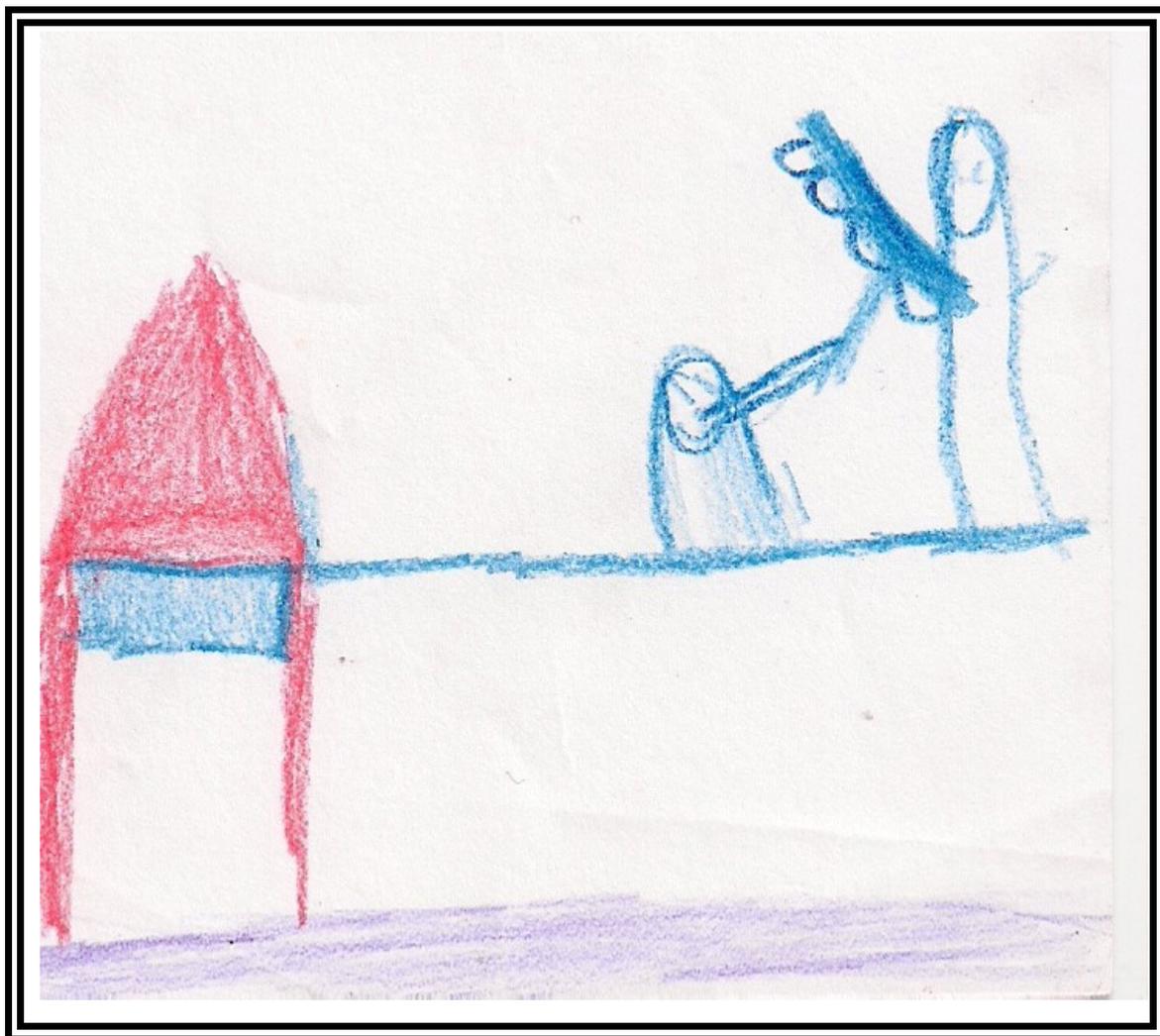
Nessa produção escrita, o aluno demonstrou as questões relacionadas com o mundo contemporâneo, transmitidas pela mídia, pelos desenhos infantis e pelo reflexo da sociedade contemporânea. A busca pelo poder, a competição e a frustração de perceber que outros “heróis poderosos” estão presentes dificultando o “reinado”. Muitas crianças chegam à escola com essas fantasias. O desejo de ser mais poderoso, de ser o centro das atenções. Esse aluno pouco obedecia às regras da escola e dos seus pais. Numa observação do horário de saída da escola, assisti a cena da mãe pedindo para não atravessar a rua e ele desobedecendo. Era um perigo para a sua própria segurança. No caso desse aluno, o apoio a professora e aos pais foi significativo.

2ºb: Queixa da professora: “dificuldade” na aprendizagem e comportamento inadequado: O aluno inicia a história escrevendo sobre o pica-pau, um desenho animado que gosta de assistir. Entreguei a folha em branco e ele a dividiu em várias páginas, como se fosse o quadro utilizado pela professora.



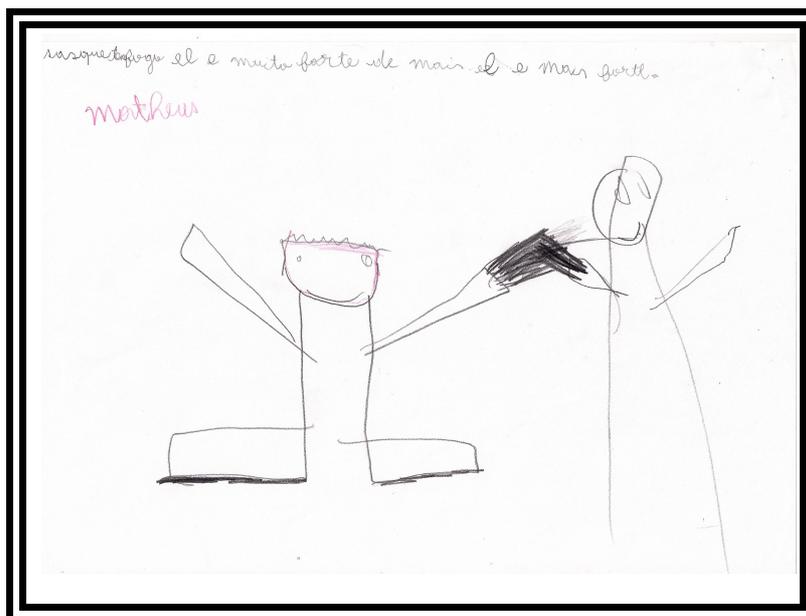
Esperiei que ele terminasse de escrever para questioná-lo quanto às linhas. Ao terminar disse que não precisava repartir a página. No momento da leitura, observei se conseguiria ler as frases entre as linhas que dividia o texto, ele conseguiu ler: “ O pica-pau quer picar a árvore e ele gosta da linguissa, ele rouba também. Ele entra pela janela escondido, ele, ele e o Leôncio. O Homem quer” . Eu pedi para ele me explicar o primeiro capítulo da história, e ele disse: “O pica-pau foi pegar a linguissa, que era do Leôncio que morava numa casa, e daí o pica-pau picou ele, ele tava todo furado e morreu, não, ele tava enterrado, então o pica-pau pegou a linguissa e deu para ele um pouquinho, e eles ficaram amigos.”

Apesar de o texto não estar escrito de acordo com a convenção, apresentando processo de apropriações, em relação à ortografia, o aluno foi capaz de ler corretamente, escreveu “arfuri”, porém leu corretamente “árvore”. Leu “liquissa”, mas na hora de explicar, falou corretamente “linguissa”. Desenhou o final feliz da história, em que o pica-pau arrependeu-se da travessura, repartindo a linguissa para ficar amigo de Leôncio.



Na segunda página, ele conseguiu escrever o texto sem fazer as linhas. Ele trouxe mais um personagem Sasque, que é amigo do Naroto, outro desenho animado que ele tem o hábito de assistir.

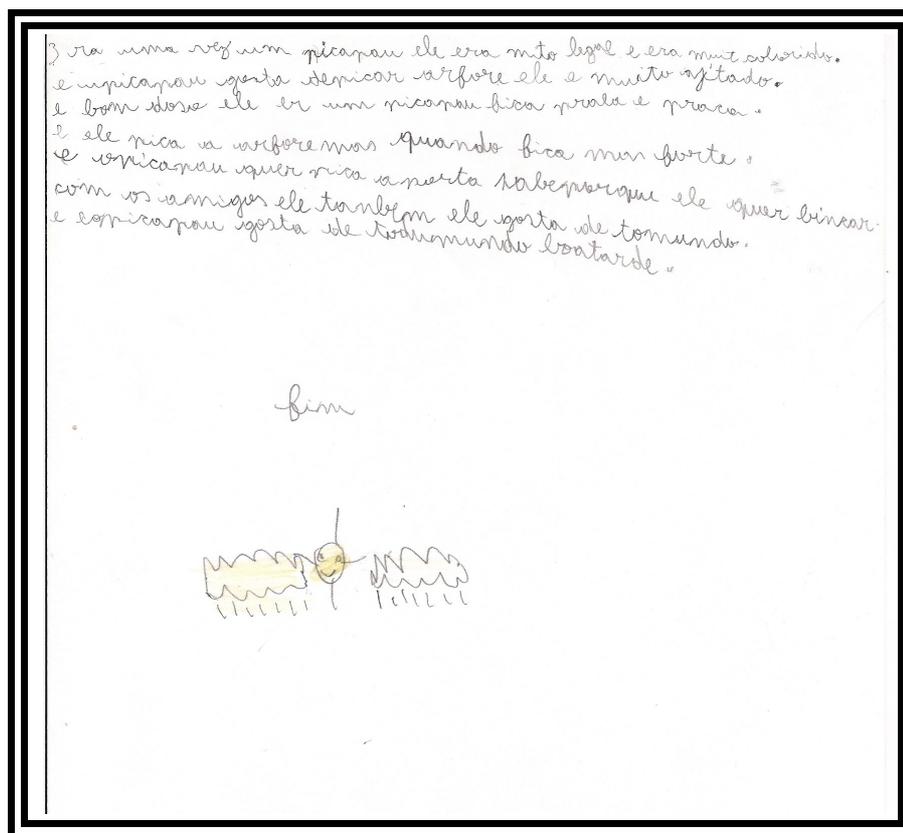
sasque é muito forte de mais. ele é mais forte.



“Sasque tem fogo, ele é forte demais. Ele é mais forte.” Perguntei se o Saque estava com o pica-pau, ele apontou e disse que sim, os dois estavam batendo um no outro, como mostra o desenho acima.

Na outra produção, ele começou a escrever como se fosse o início da história e terminou com a palavra fim.

3
 Era uma vez um pica-pau ele era muito legal e era muito colérico.
 e o pica-pau gosta de ficar sempre ele e muito irritado.
 e bom isso ele era um pica-pau fica bravo e bravo.
 e ele fica raivoso quando fica muito forte.
 e o pica-pau quer ficar a noite sabe porque ele quer brincar.
 com os amigos ele também ele gosta de tomar.
 e o pica-pau gosta de tomar mundo boatarde.

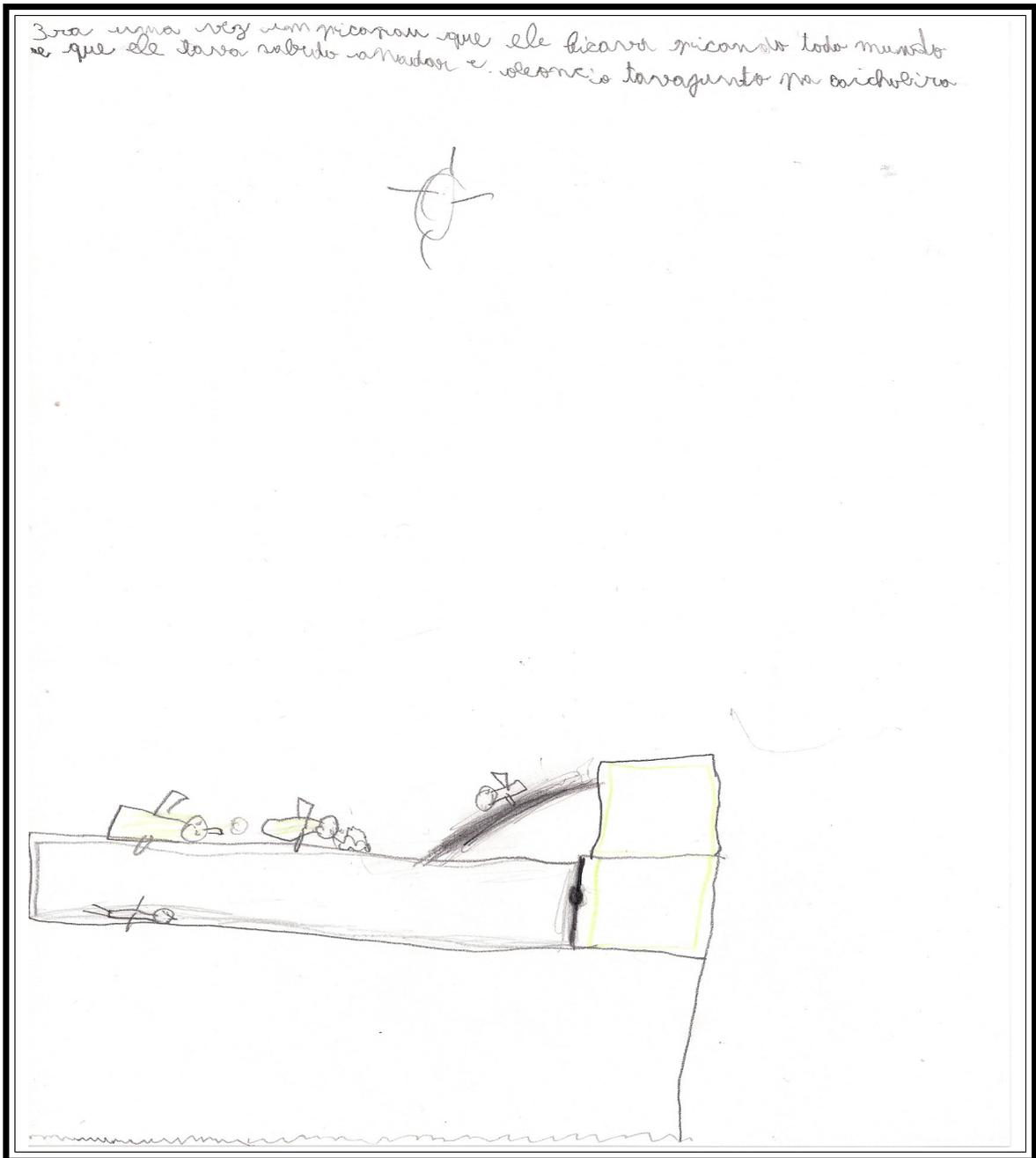


A quantidade de frases escritas nesse dia foi significativa, porém as marcas das leituras simples que ele está acostumado ficaram evidentes. Começa-se com “Era uma vez” e termina na mesma página com o “fim”.

Nesse dia a palavra “árvore” que antes foi escrito como “arfuri” foi escrita como “arfore”. Ele mesmo fez essa correção, em nenhum momento eu corrigi a ortografia das crianças e nem fiz comentários sobre questões gramaticais. “Era uma vez um pica-pau. Ele era muito legal e era colorido. O pica-pau gosta de picar árvore, ele é muito agitado e bondoso. Ele é um pica-pau que pica pra lá e pra cá. Ele pica a árvore, mas quando fica mais forte quer picar a porta. Sabe por que ele quer brincar? Com os amigos, ele também gosta de todo mundo. E o pica-pau gosta de todo mundo, boa tarde. Fim.” A história parece ser outra, e não a continuidade da anterior, embora na escrita não apareceu, no desenho o pica-pau e o Leôncio estão juntos ainda. Pedi para me explicar o que desenhou, ele disse que o Leôncio empurrou o pica-pau na água e que estava morrendo. Ou seja, o pica-pau que fez uma maldade com o Leôncio, se arrependeu e estava sendo punido por Leôncio que o empurrou na água. Estava quase morrendo, perguntei o que iria acontecer com o pica-pau, ele disse que ele iria ao médico, porém o pica-pau iria morrer. Então perguntei se a história iria acabar com o pica-pau morto e o Leôncio sozinho, ele disse que não, pois o pica-pau enganou o Leôncio,

ele fez um boneco de pica-pau e jogou na água, ficando escondido assistindo tudo. Perguntei para ele: “Como as pessoas iriam entender a história se ele não escreveu o que fez no desenho? Ele concordou comigo que precisa registrar todos os fatos e prosseguiu.

3ra unha vez um pica-pau que ele ficava picando todo mundo
 e que ele estava sabido a nadar e. ele estava no cascheteira

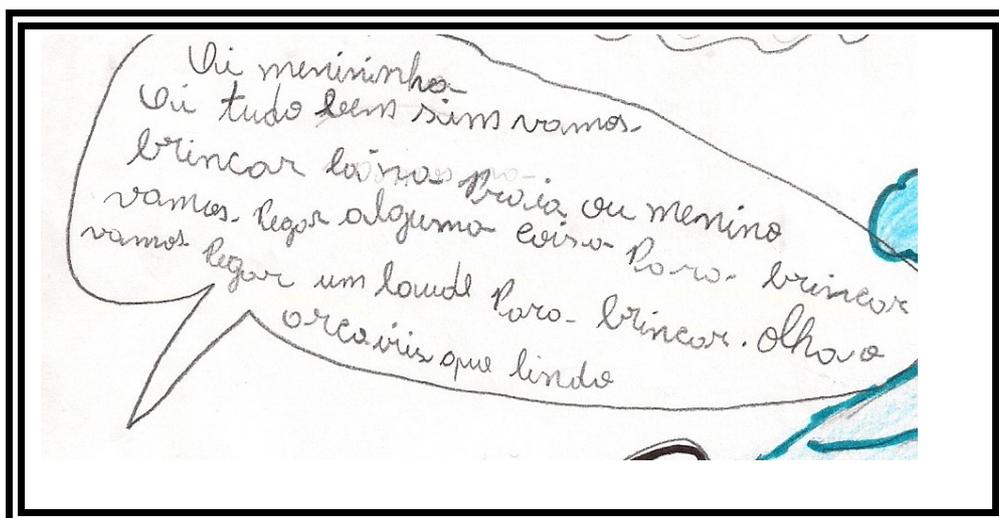
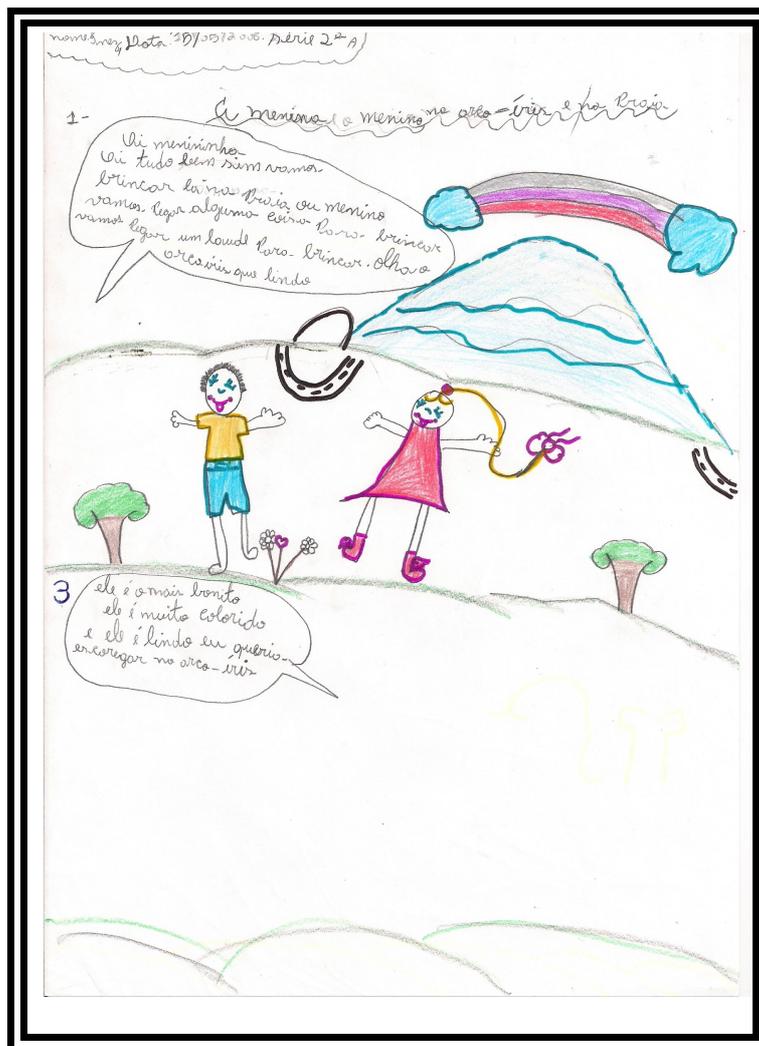


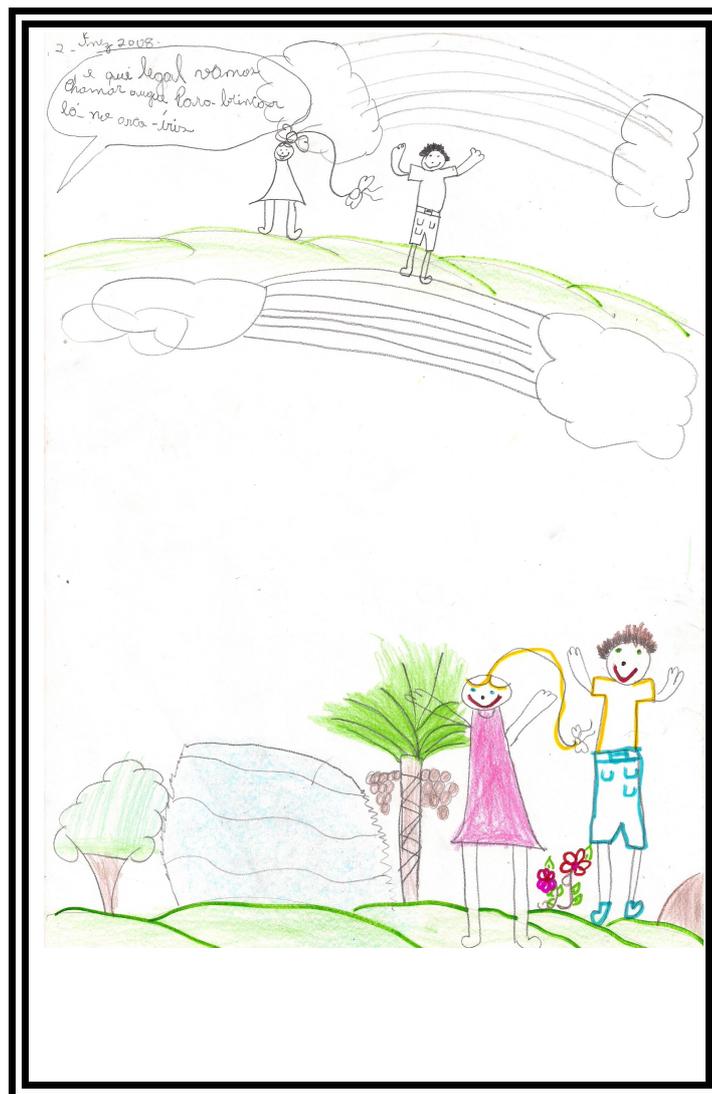
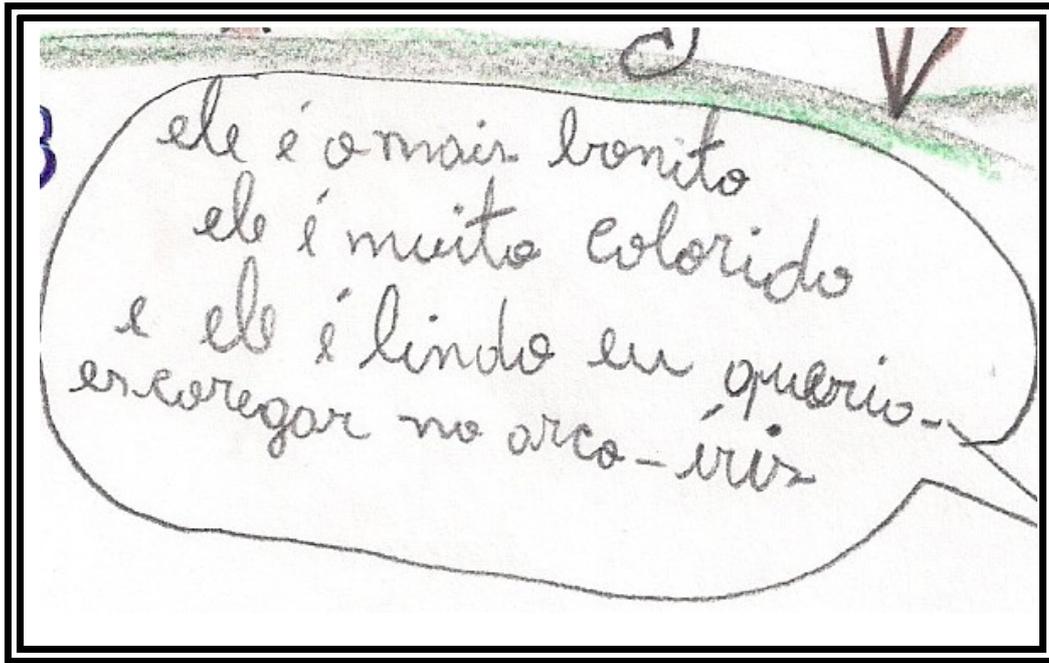
Ele finalizou a história escrevendo que o pica-pau e o Leôncio estavam brincando na cachoeira. Enquanto escrevia conversava sobre a história, tentando organizar o seu pensamento para elaborar a escrita.

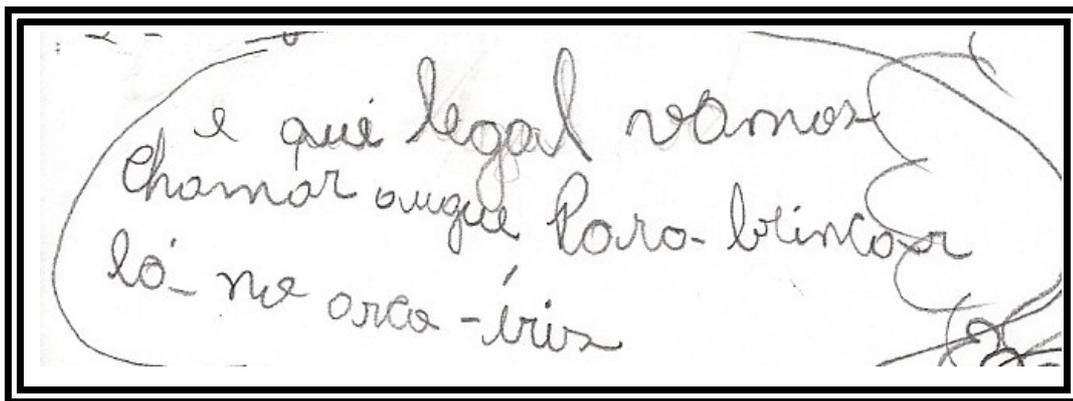
O aluno 2ºb demonstrou no seu texto um aspecto relevante na criança contemporânea, a esperteza, quando traz o pica-pau, figura dos desenhos animados que ensina a criança os truques de “se dar bem”, embora seja um personagem que gosta de ter amigos, é agitado e quer mostrar para todos a sua capacidade de brincar e rir dos outros. Uma característica oposta a da imagem da criança inocente.

No processo de produção escrita desse aluno, tivemos momentos relevantes. Embora pareça ser uma história comum a criança de sua idade, essa história afetou significativamente a sua história de vida. Em um encontro anterior, no texto mais longo de sua produção escrita, ele parou de escrever, ficou de baixo da mesa chorando muito. Eu sentei no chão para conversar com ele, e nesse momento ele começou a falar dos acontecimentos que vivenciou. O fato de ter uma possível morte no seu texto e do personagem Leôncio ter ficado escondido assistindo a morte do pica-pau, estava estritamente relacionado com fatos vivenciados por ele. Na situação desse aluno, o acompanhamento do apoio pedagógico foi fundamental para a família e para a escola.

A aluna 3ª foi indicada por apresentar “dificuldade” de aprendizagem. A professora queixou-se de ser lenta e dispersa. A aluna chegou tímida aos encontros, porém teve uma mudança relevante quanto à interação com as outras crianças. Seu interesse maior eram os jogos do computador, em especial um que a criança precisava descobrir palavras, como se fosse a brincadeira da “forca”. Outro jogo que ela apreciava era o Jogo de 2ª série que a criança precisava ajudar os personagens do filme *Toy Story* a vencer alguns obstáculos. Nesse jogo brincava de descobrir palavras, fazer contas, ler histórias etc. No texto espontâneo escrito por essa aluna, a sua vontade e desejo de interação é verbalizado no diálogo dos personagens.

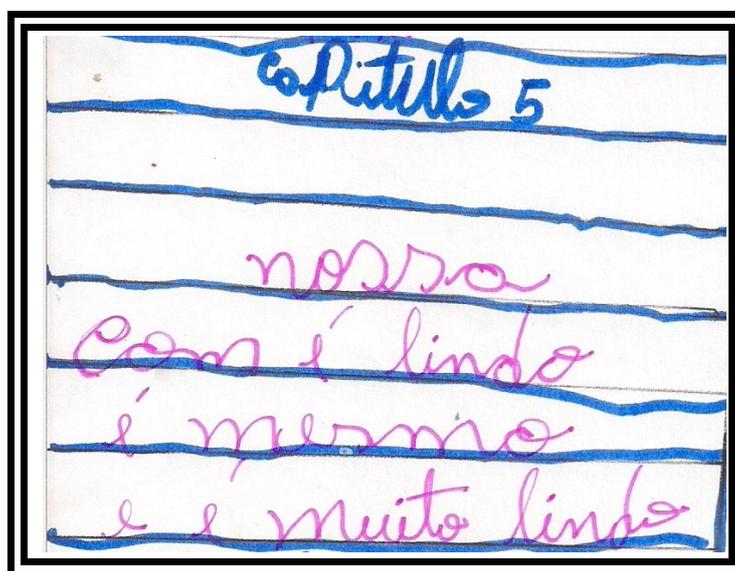






A preferência dessa aluna era desenhar e colorir, a atividade de leitura e de escrita não a motivava tanto quanto os desenhos e a pintura. O seu interesse por leitura e escrita parece ter começado por meio dos jogos eletrônicos. Na primeira folha da sua história, um menino convida a menina para brincar na praia e ela aceita, sugerindo levar um balde e sinalizando a beleza do arco-íris. Na segunda folha, os personagens comentam o quanto a brincadeira está divertida e pensam em convidar outros amigos.

Na última parte, ela questiona se realmente será bom brincar no arco-íris e finaliza enfatizando a beleza do arco-íris.



será que é legal
brincar no oceano
novo-mar e oceano e
gelado e tem muitas cores
FIN

© Sney Colômbino macho da garcia 2017
2017
Capítulo 4

será que é legal
brincar no oceano
novo-mar e oceano e
gelado e tem muitas cores
FIN
capítulo 5

nossa
com é linda
é mesmo
e é muito linda
FIN



A aluna demonstrou na sua escrita o seu desejo de interagir com as outras crianças. Ao escolher uma produção de texto, em que o diálogo se faz presente em situações de interação, parece revelar a intenção da criança em fazer amigos. Após melhorar nesse aspecto de interação, ela conseguiu ter um avanço significativo na aprendizagem e a queixa passou a ser, segundo a professora, por conta da conversa constante em sala de aula.

Nesse caso, as queixas da professora e mãe eram diferentes. No início a professora queixava-se dela ser calada e não motivada com os estudos. Enquanto que a mãe reclamava que era “bagunceira” e só gostava de brincar, característica diferente da irmã mais velha que gostava de estudar. Durante os encontros de apoio pedagógico, a aluna foi adquirindo mais segurança com os amigos do grupo. O sucesso nas fases dos jogos do computador foi significativo para a sua auto-estima. Ela ficou mais confiante a arriscar-se a escrever. Por isso concordo com Smith (1999) referindo-se a leitura, que também considero relevante na produção escrita:

Para compreender a leitura, os pesquisadores devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular. (SMITH, 1999, p. 9)

A aluna passou a ter interesse pela leitura e escrita, suas notas em provas melhoraram e a professora comentou rindo: “agora ela não para de falar”. Orientei a mãe quanto às comparações relacionadas à irmã mais velha, fato esse que acredito ter contribuído para o desinteresse escolar que estava ocorrendo no início do ano.

Nesse caso, aponto os principais elementos que contribuíram para o desinteresse da aluna: a metodologia em sala de aula, as atividades mecanizadas e repetitivas, que não motivavam esta aluna interessada em outras atividades como, por exemplo, os jogos virtuais, além da sua situação de competitividade familiar.

O aluno 3ºb foi indicado por apresentar “dificuldade” de aprendizagem e problemas emocionais. A professora discordou diversas vezes de mim alegando que apresentava dislexia⁵⁸ e que havia procurado outro profissional e esse profissional confirmou a sua hipótese. Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD)⁵⁹, a principal característica da dislexia é a dificuldade da relação entre a letra e o som (fonema- grafema), ou seja, um

⁵⁸ Quanto a dislexia, verificar capítulo 2 dessa dissertação.

⁵⁹ A associação Brasileira de Dislexia (ABD) foi fundada em 1983, a ABD desenvolve trabalhos de pesquisa e oferece orientação a escola, familiares, profissionais clínicos, impressa, órgão públicos e toda a comunidade. Endereço: Av. Angélica, 2318 – 7º andar – Higienópolis – 01228-200 – São Paulo. Site: WWW.dislexia.org.br.

transtorno de aprendizagem na área de leitura, escrita e soletração. Os sintomas são caracterizados nas seguintes “dificuldades”: na linguagem escrita e soletração; em escrever; com a ortografia; lentidão na aprendizagem da leitura; disgrafia (letra feia); discalculia; com a memória de curto prazo e com a organização; em seguir indicações de caminhos e em executar seqüências de tarefas complexas; para compreender textos escritos; em aprender uma segunda língua. Algumas vezes poderá apresentar “dificuldades” com a língua falada, com a percepção espacial e confusão entre direita e esquerda. A ABD alerta que mesmo apresentando alguns desses sintomas, isso não significam que a criança tenha dislexia, outros fatores precisam ser observados.

Eu não concordei com o diagnóstico. Acredito que algumas pessoas podem apresentar transtornos que atrapalham o aprendizado, porém me preocupo com os exageros apresentados. No caso desse aluno, a ansiedade era o fator mais preocupante. O aluno já tinha uma característica de criança ansiosa e a sua situação piorava pelo fato de a professora não compreender a questão. Ao invés de ajudá-lo, a professora tinha atitudes que piorava a situação.

Essa professora se preocupava excessivamente com os contornos da letra. A criança que apresentava um caderno com letras redondinhas e com pouca rasura tinha o seu reconhecimento e elogio. Porém as crianças que não conseguiam atingir esse padrão de letra eram desfavorecidas por ela.

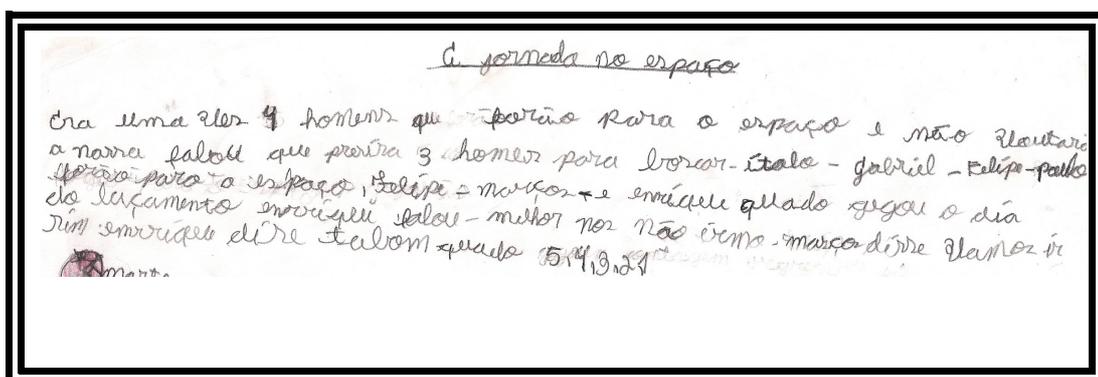
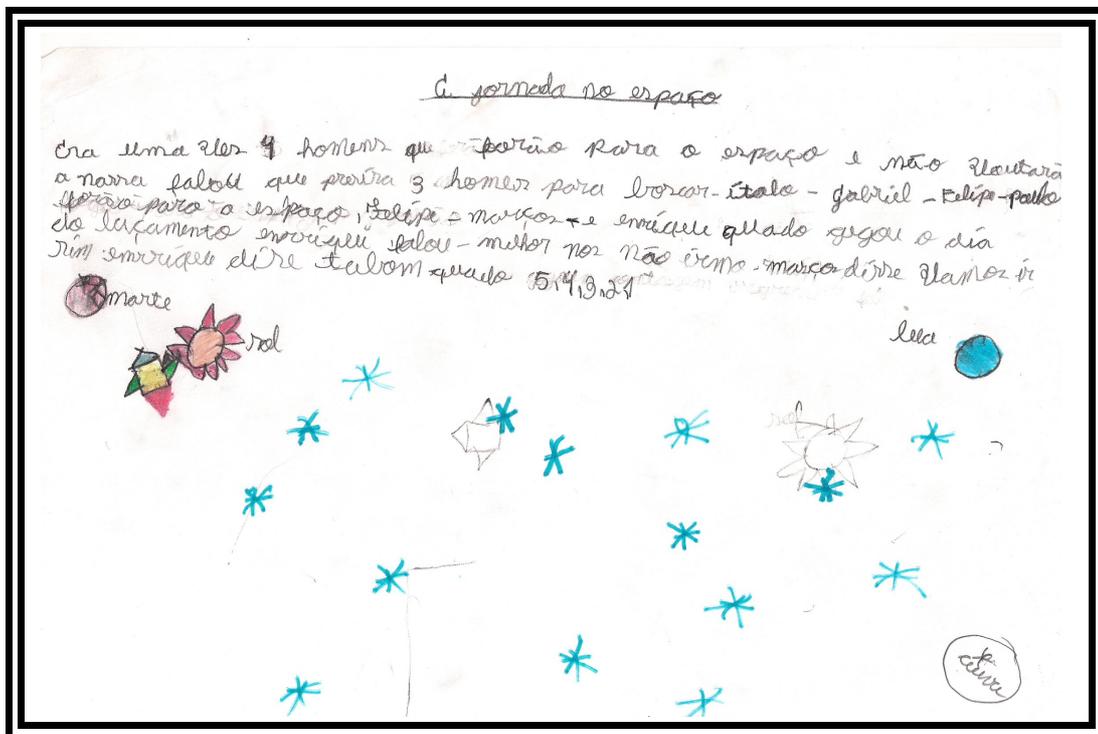
Esse aluno não apresentava uma letra favorável aos requisitos da professora, e quanto mais era exigido uma letra melhor, mas ele ficava ansioso e nervoso em sala de aula, chegando a chorar. A leitura em sala de aula⁶⁰ era em voz alta, nesse momento a professora corrigia os alunos publicamente, antes mesmo dos alunos perceberem o seu erro. Esse fato o deixava muito ansioso e sua voz na leitura apresentava um “tom de medo”. Na interpretação de textos a queixa da professora referia-se às respostas curtas, fato esse que o irritava, talvez por não apresentar uma letra considerada “bonita”, quanto mais precisava escrever, mais ele ficava ansioso e por consequência trocava as letras e os aspectos gráficos ficavam comprometidos.

Outra queixa da professora em relação a esse aluno referia-se à desorganização do seu material escolar. Os pais desse aluno são separados, ou seja, duas casas de moradia, a criança que convive nessa situação normalmente se atrapalha com o seu material, roupas etc. O

⁶⁰ Aqui, eu faço referência à aula que observei. Essa professora oscilava nas suas atitudes não tenho como afirmar, se todas as leituras em sala de aula aconteciam dessa maneira.

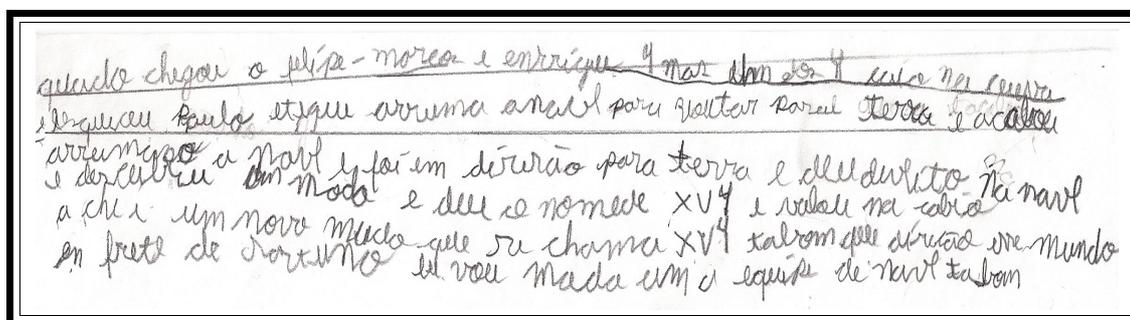
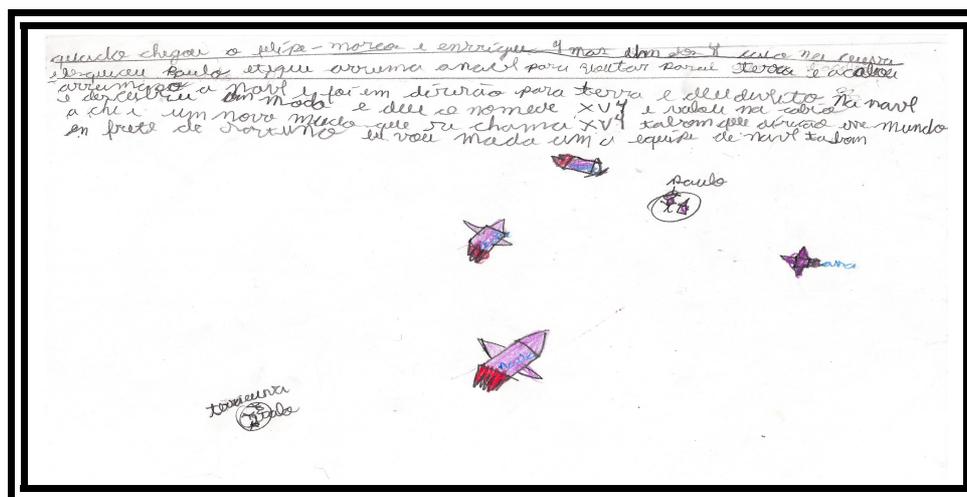
esquecimento de algum material na casa de um de seus pais era constante. Essa situação está sendo muito comum na sociedade atual, onde o divórcio acontece frequentemente.

O título da sua história foi: “A jornada no espaço”.



Nessa história, o aluno 3ºb escreveu a aventura de quatro homens da NASA⁶¹ em viagem ao espaço. Os quatro homens foram ao espaço e não voltaram e foi preciso enviar outros homens voluntários para tentar encontrá-los. A NASA conseguiu três voluntários para buscá-los. No dia de ir, os voluntários ficaram com receio da viagem. Um deles disse que seria melhor não ir, o outro disse que deveriam ir sim e o terceiro concordou com a missão e seguiram em direção ao espaço. O aluno desenhou todo o espaço, os planetas, o sol, a lua e comentava sobre os desenhos enquanto os fazia.

Na segunda página escreveu a aventura de resgatar os homens perdidos no espaço. A história conta o desencontro dos grupos de homens que foram ao espaço com o segundo grupo. Um dos componentes do primeiro grupo perdeu a luva. A luva caiu na terra. Ao consertar a nave, os homens do primeiro grupo seguiram em direção a terra. A nave do segundo grupo também deu defeito, porém eles avistaram um novo mundo que deu o nome de XV4, avisaram para a equipe da Terra que estavam num novo mundo, em frente de Saturno.



O que considero importante ressaltar é que esse aluno considerado com “dificuldade” de aprendizagem apresentou uma história, utilizando-se de um assunto muito complexo e atual.

⁶¹ NASA é a sigla em inglês de: *National Aeronautics and Space Administration*. É uma agência do governo dos Estados Unidos da América responsável pela pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial.

O seu texto revela que está em processo de apropriações, assim como as outras crianças, porém ao ler a sua história foi capaz de perceber a ausência de informação para que o texto pudesse ser entendido com mais facilidade pelo leitor. Essa descoberta da criança sinaliza o quanto são capazes de melhorar o texto, após a leitura. Esse aluno foi o primeiro a conseguir descobrir os enigmas de um dos jogos do computador e chegar ao nível mais alto. A capacidade desse aluno para falar e escrever sobre a NASA, a organização dos desenhos dos planetas mostram a capacidade intelectual e o conhecimento atualizado sobre os acontecimentos do mundo.

Nessa situação percebi que, apesar do aluno apresentar característica de uma criança ansiosa, a situação poderia ter sido resolvida em sala de aula. A metodologia utilizada pela professora e a maneira de interagir com as crianças que não apresentavam uma letra num formato considerado ideal por ela, aumentou a ansiedade deste aluno, chegando a paralisá-lo em alguns momentos.

Para essa professora, a disgrafia (letra feia), a desorganização com o material proveniente do fato de ter duas moradias e algumas trocas de letras na escrita eram diagnósticos suficientes para uma dislexia. Isso decorre da supervalorização a ortografia e a desvalorização do sentido do texto, seja ele escrito ou na leitura. A criança está em processo de construção da escrita e familiarizando com a leitura, por isso algumas crenças construídas ao longo da história da alfabetização tem atrapalhado o aprendizado como aponta Smith (1999):

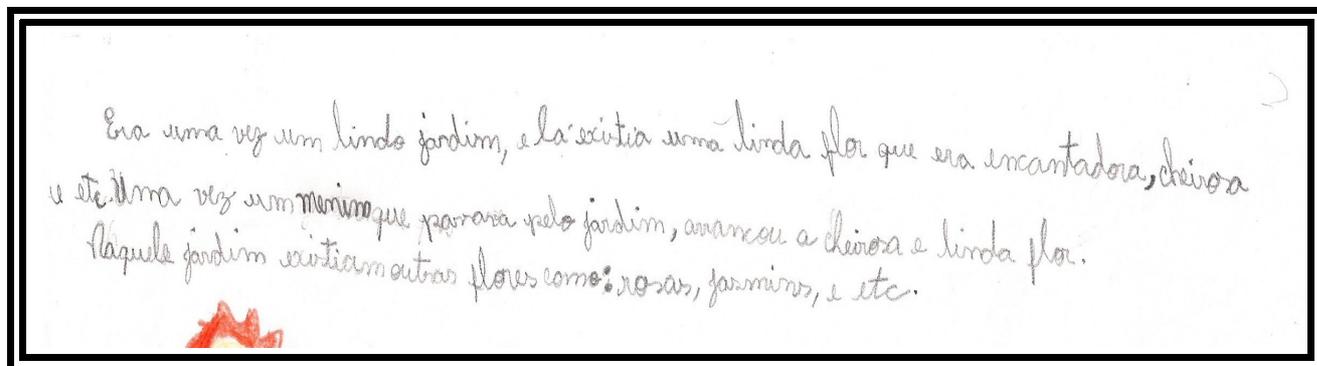
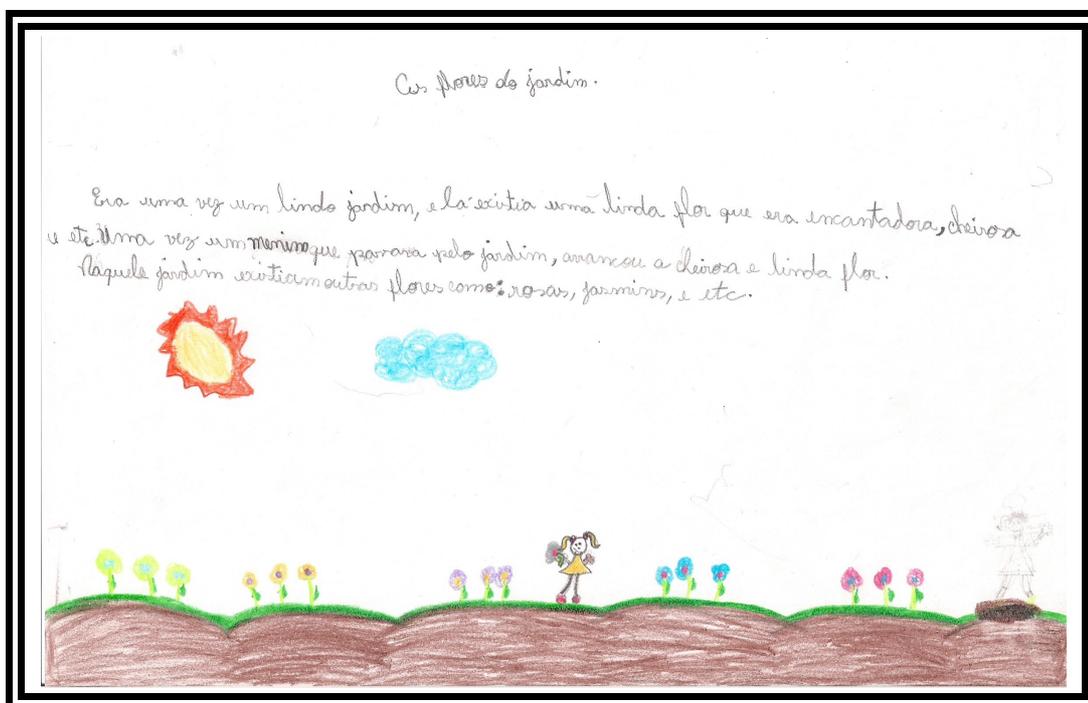
Apesar da crença largamente aceita de que os leitores precisam reconhecer as letras para poder identificar as palavras – e as palavras para compreender o significado – a leitura realmente funciona na direção contrária. Normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Na verdade, geralmente, não nos incomodamos em percorrer toda a escala – ignoramos letras se o nosso objetivo for identificar palavras e ignoramos palavras se estivermos lendo para encontrar um sentido. (SMITH, 1999, p. 92)

No caso desse aluno, eu pedi a professora para se aproximar e ajudá-lo com o objetivo de diminuir o nível de ansiedade, a professora questionou a possibilidade do aluno tornar-se dependente. Para Smith (1999) não há porque temer em ajudar a criança, aos poucos ela vai adquirindo confiança e o desejo de ser independente do adulto. A professora foi resistente e teve poucas mudanças em relação a esse aluno.

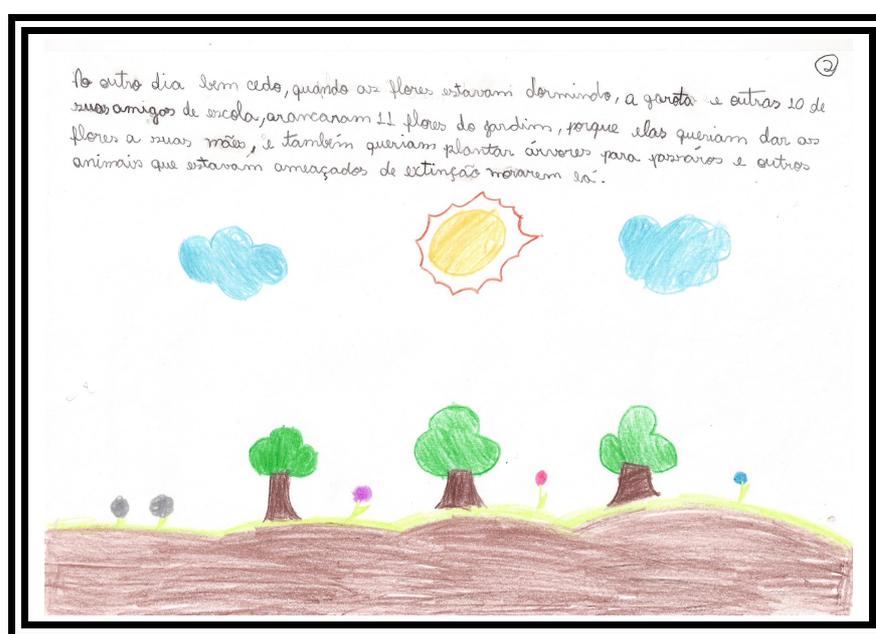
A aluna 4ª foi indicada por ser uma aluna mediana e imatura. Após os atendimentos semanais a professora relatou que não apresentava mais imaturidade e nem “dificuldade” na

aprendizagem. Para essa professora, uma criança imatura é uma criança mimada, dengosa, preocupada com a aparência, passeios em *shopping*, etc. A aluna não deixou de ser “imatura”, fato esse que não poderia ser confirmado porque não apresentou em nenhum momento “imaturidade”. A mudança aconteceu nas relações interpessoais pela compreensão, por parte da professora do reflexo da cultura e do mundo contemporâneo na criança e o entendimento da aluna que a relação professor-aluno poderia ser mais significativa.

A aluna no início do grupo não conversava muito com os colegas, aos poucos começou a dialogar e interagir. Sua história relata a preocupação com a natureza e os animais em extinção, fato esse que faz parte do contexto contemporâneo. A aluna apresentou uma escrita organizada.

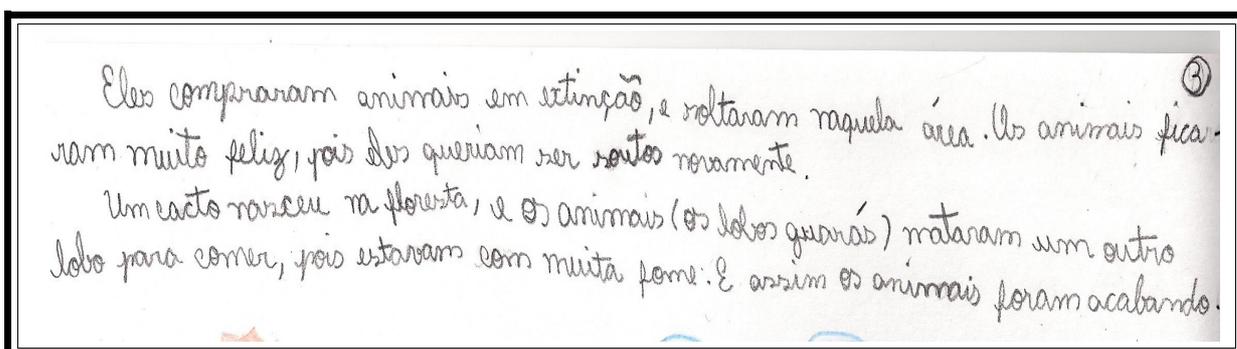
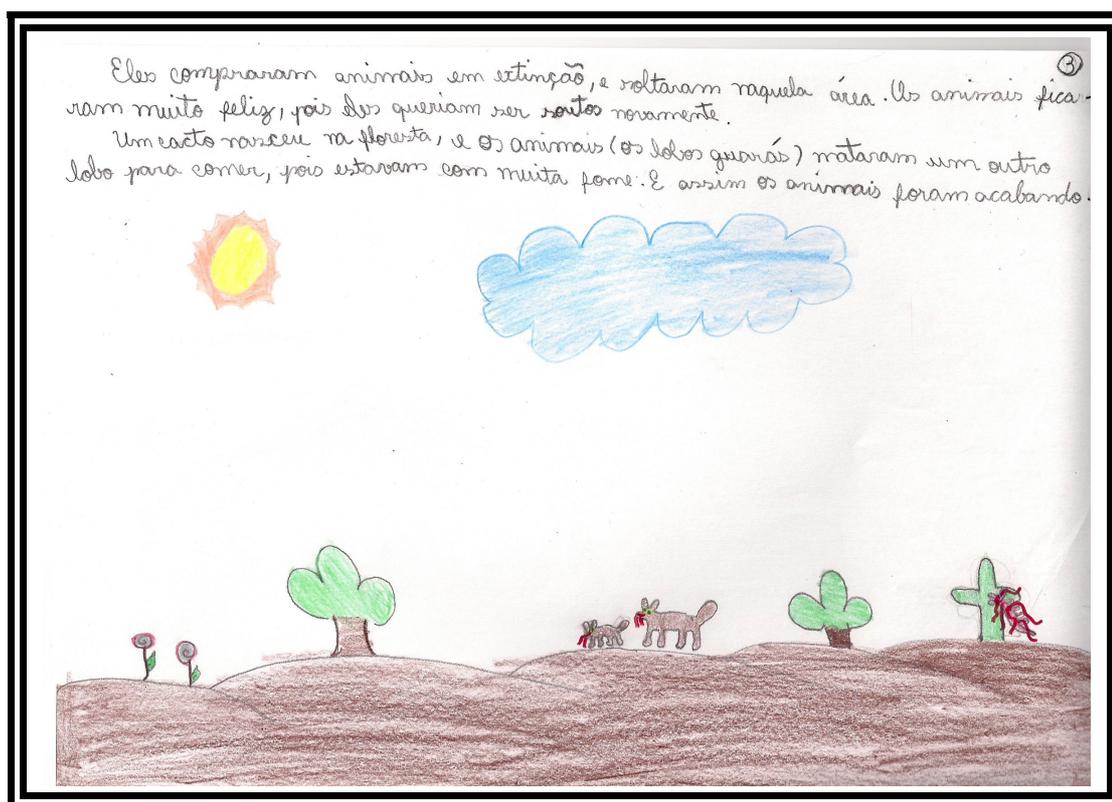


O tema da história é: “As flores do jardim”. Nessa história a aluna demonstra a preocupação em preservar a natureza. Na primeira página um menino arranca a flor cheirosa. Na segunda página ela descreve o fato dos meninos arrancarem flores para entregar as mães, mas logo uma justificativa para o fato. O menino arranca as flores, porém plantam árvores no lugar do jardim. No diálogo que se estabeleceu no grupo a aluna ficou pensativa se usava o termo garoto ou menino. O diálogo continua e ela decide que as árvores seriam para os pássaros e outros animais em extinção. Uma colega do grupo disse que teria que comprar os animais em extinção e ela aceitou a idéia da amiga.

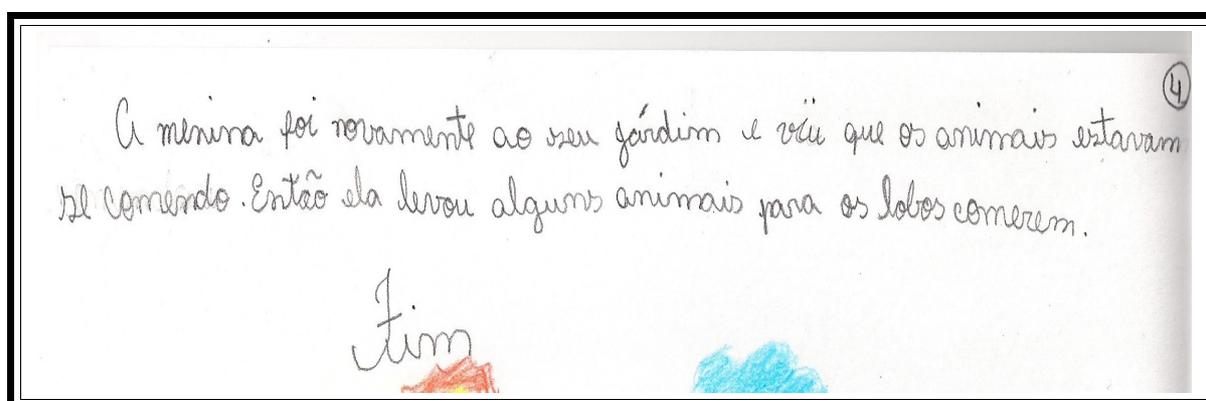
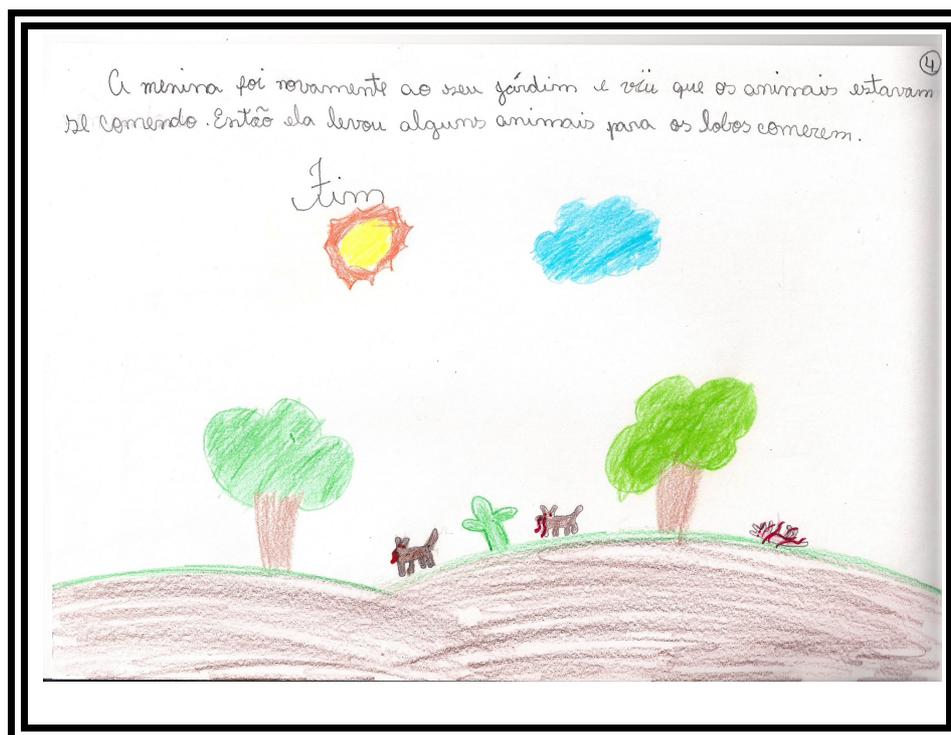


2
No outro dia sem cedo, quando as flores estavam dormindo, a garota e outras 10 de seus amigos de escola, arrancaram 11 flores do jardim, porque elas queriam dar as flores a suas mães, e também queriam plantar árvores para pássaros e outros animais que estavam ameaçados de extinção morarem lá.

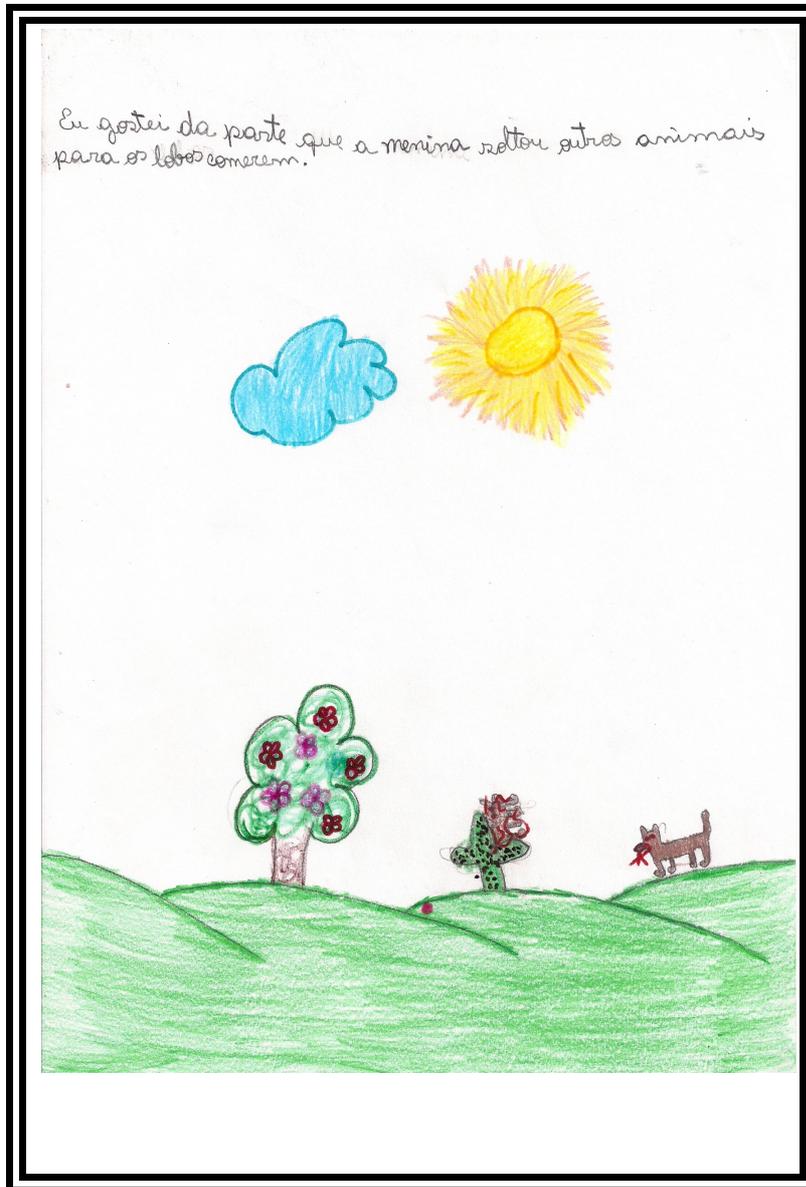
Pela escrita da aluna, a preocupação em manter a natureza e os animais em vida parece ser significativo. A sua reflexão direcionava pelo conflito em proteger os animais, e compreender a cadeia alimentar.



O animal comprado para ser preservado foi o lobo Guará. Vários animais estavam felizes de volta ao seu hábitat, porém sentiram fome e um começou a comer o outro. Quando a menina retornou ao jardim percebeu que eles estavam acabando, então pegou outros animais para ser o alimento do lobo Guará.



Quando questionei a parte da história que ela mais gostou, respondeu ser o final quando levou comida para os lobos. Fez um desenho para representar essa cena. O texto espontâneo da aluna não apresentou quase nenhum erro ortográfico e de gramática.



Quanto à questão da imaturidade, percebi que a palavra não indicava a capacidade de adquirir conhecimento, como era investigado em algumas décadas passadas, nos testes de prontidão⁶². A palavra imaturidade foi apresentada diversas vezes pelas professoras como sinônimo de: “criança mimada, dengosa, vaidosa” ou no caso dos meninos como “rebeldia, hiperatividade etc”. O que o encontro proporcionou para as crianças foi um momento de reflexão sobre os assuntos comuns a modernidade e a possibilidade de falar sobre as suas insatisfações em sala de aula. No caso dessa aluna, demonstrou ser uma criança observadora e reflexiva. No início da história não sabia como dar continuidade, mas nos momentos de interação com o grupo, as idéias foram surgindo. Percebi que a interação proporcionada nos encontros a deixaram mais segura em sala de aula para expor suas ideias. Nessa criança não percebi a necessidade de participação do grupo de apoio pedagógico, por apresentar algum problema⁶³. A interação em sala de aula, organizada de forma construtiva seria suficiente.

A aluna 4^ob foi indicada por apresentar “dificuldade” na concentração, falta de organização e “dificuldade” com a realidade. De acordo com a professora, precisava trazê-la a realidade. Essa aluna ficava pensativa durante as aulas, parecia ficar pensando em outras coisas. A professora nomeou essa atitude como “dificuldade com a realidade”. No final dos encontros semanais a professora disse que ela não apresentava mais “dificuldade” e que estava mais organizada.

O título da história é “A família”. A aluna escreveu sobre um fato muito comum nas famílias modernas, a falta de tempo para ficar com os filhos, e o momento em que o pai está presente é tão disputado que acaba gerando uma briga entre os irmãos.

O texto da aluna apresenta alguns erros de ortografia, que indica seguir, em algumas palavras, a oralidade como referência. Porém, a ideia, a organização do pensamento ela conseguiu transmitir com coerência, fato esse que demonstrou a capacidade de perceber a realidade.

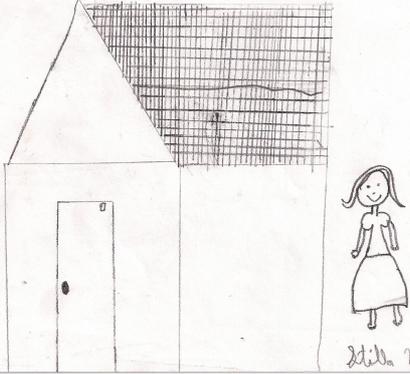
⁶² Os testes ABC de Lourenço Filho.

⁶³ No início foi relatada a proposta do psicólogo escolar: ter um momento semanal, em grupo com todos os alunos para discutir as questões relacionadas à aprendizagem e o desenvolvimento, fato esse que não aconteceu devido à demanda da escola em encaminhar alunos considerados “problemáticos”. Nesses encontros o psicólogo iria intervir de acordo com a demanda da turma e de cada criança, se fosse o caso, tendo como foco as relações na instituição de ensino.

Numero: 1 Stella

A família

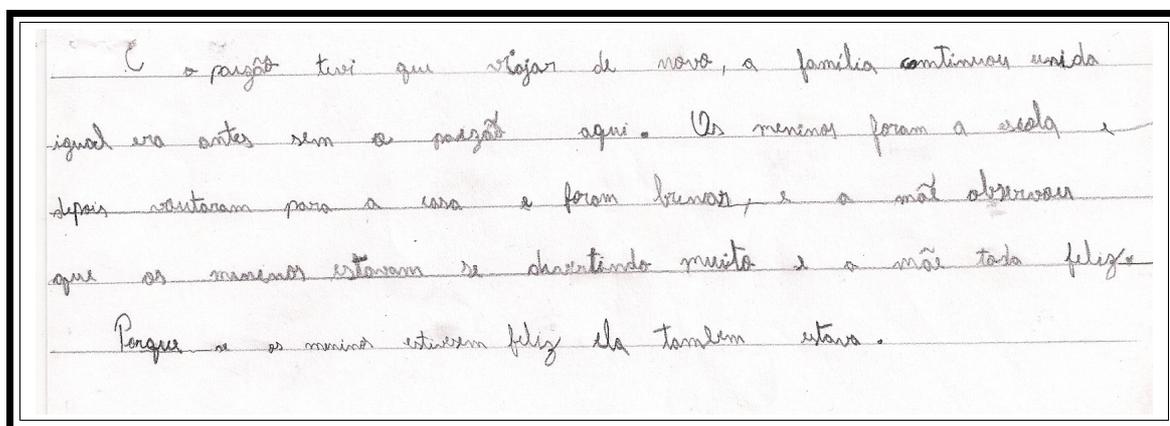
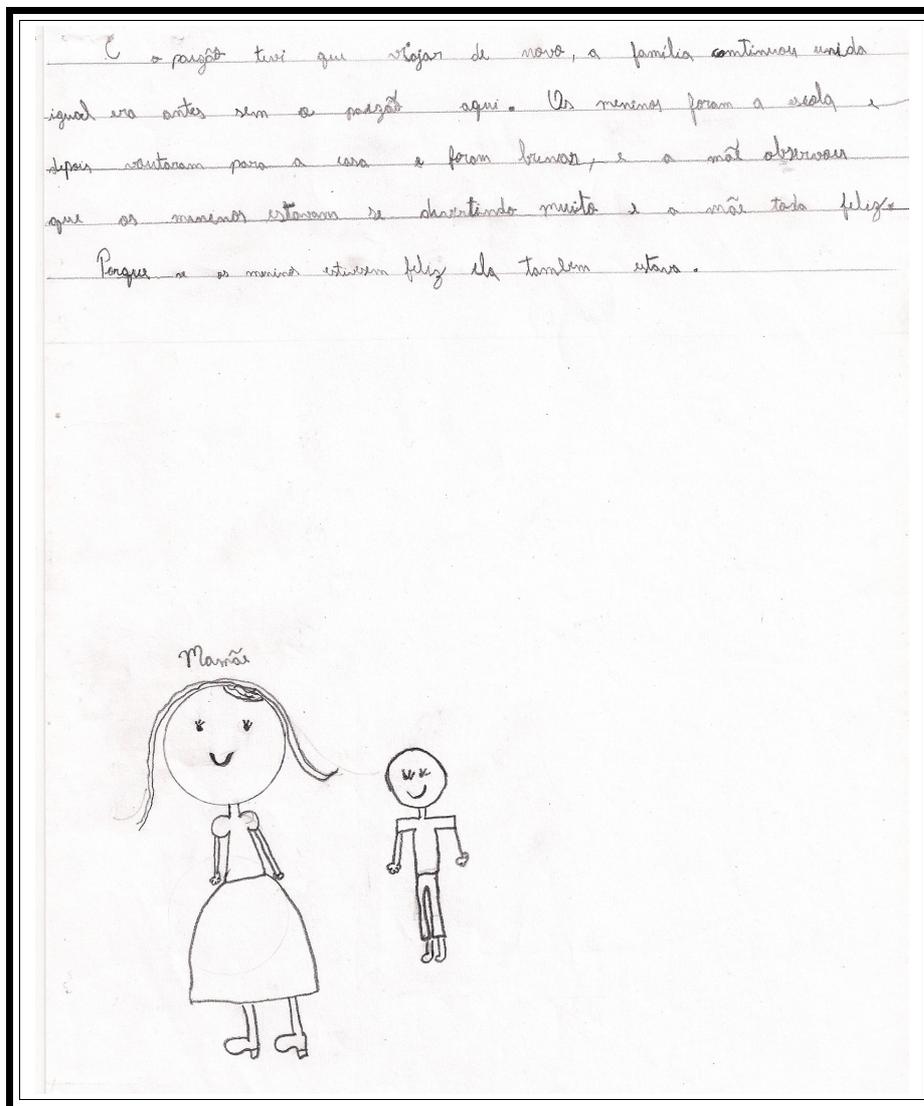
Era uma vez uma família tão unida e engraçada
 Mas foi que chegou o papão da família que costumava
 a viajar para todos os lugares. E ele tinha 30 anos mais
 quando ele chegou em casa ele fez toda a casa fazer barulho
 E a papão se chamava João Carlos e a mãe se chamava
 Yasmim e o pai e a mãe tinham 3 filhos um se chama
 Tito o outro Joaquim e Mateus e assim foi toda a história
 da qual 5 papões na casa.



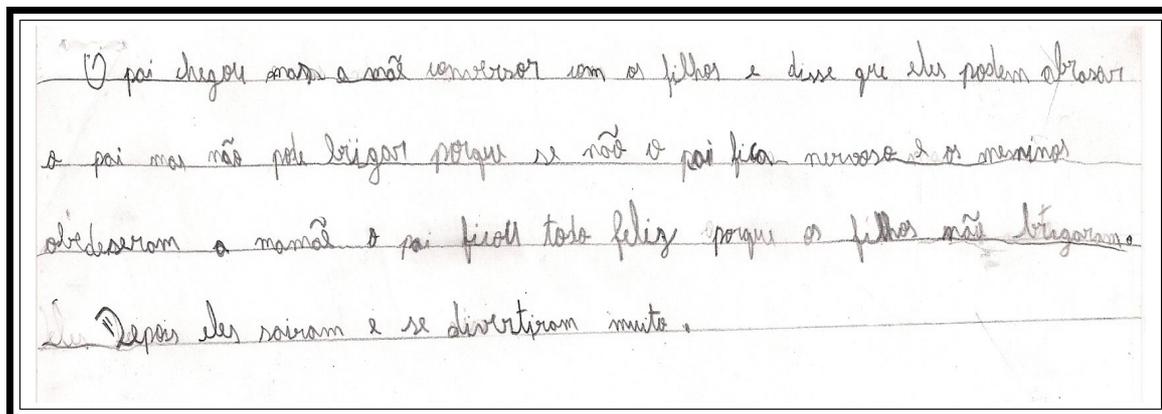
Stella Nijda Brito Silva. 5/4/2008

Era uma vez uma família tão unida e engraçada
 Mas foi que chegou o papão da família que costumava
 a viajar para todos os lugares. E ele tinha 30 anos mais
 quando ele chegou em casa ele fez toda a casa fazer barulho
 E a papão se chamava João Carlos e a mãe se chamava
 Yasmim e o pai e a mãe tinham 3 filhos um se chama
 Tito o outro Joaquim e Mateus e assim foi toda a história
 da qual 5 papões na casa.

Na segunda página, o paição vai fazer mais uma viagem, enquanto o pai estava fora de casa, as crianças não brigavam, ou seja, tinham a mãe disponível e não precisavam disputar a atenção do pai.



Na terceira página, o pai chegou de viagem, porém a mãe conversou com os filhos para não brigarem entre si, caso isso acontecesse, o pai ficaria nervoso. As crianças conseguiram se divertir, mesmo com o pai presente em casa, fato que não acontecia anteriormente.



Nesse dia, a aluna não utilizou o desenho como suporte para a escrita, apenas o diálogo com os amigos. Na próxima página, a aluna escreveu sobre a felicidade do pai ao perceber os filhos alegres e sem as brigas. Ela acrescentou que esse fato fez com que o patrão do pai resolvesse dar um mês de férias para ele ter mais tempo com os filhos.

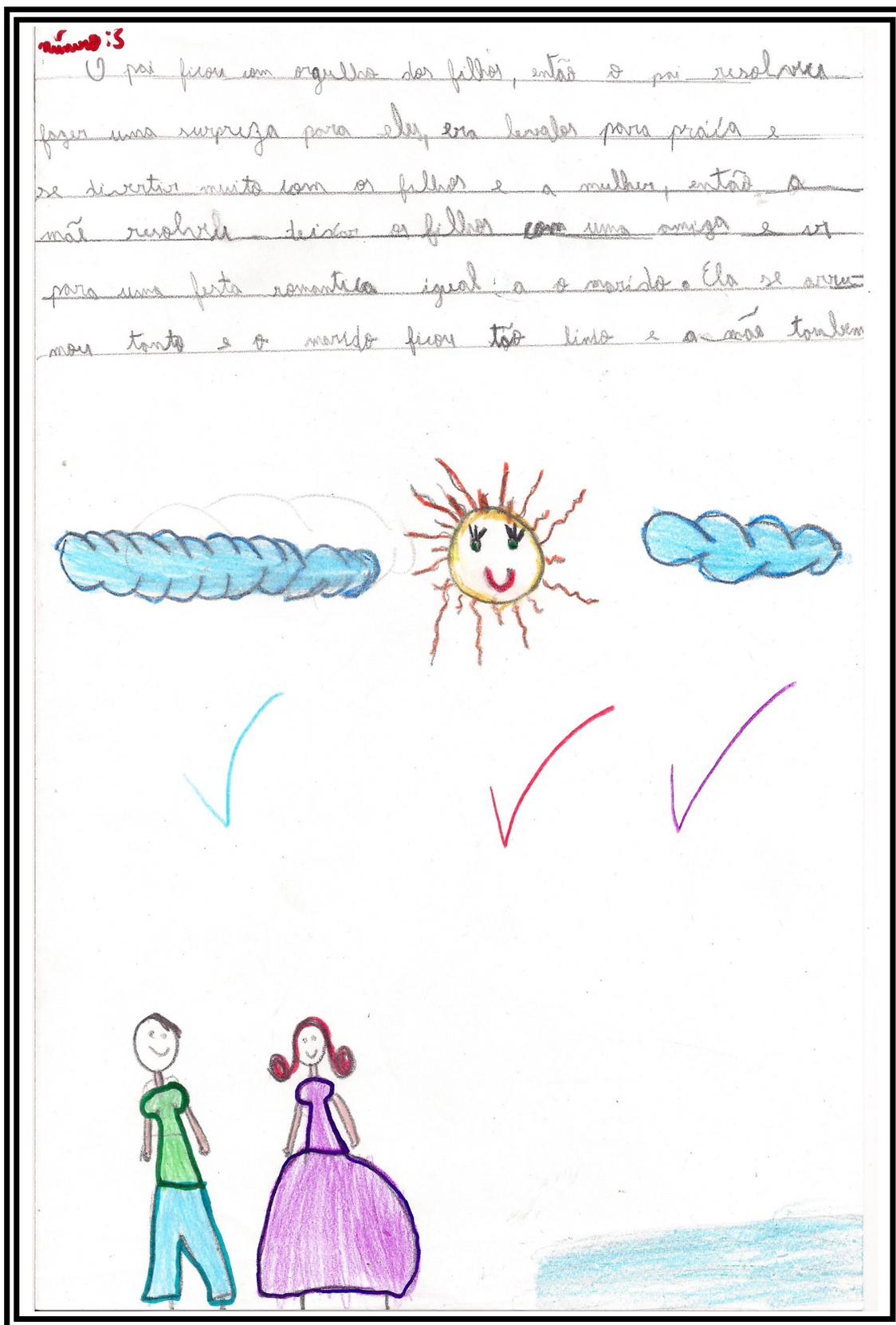
Essa observação da aluna mostrou o quanto ela está sendo capaz de perceber a influência da modernidade na organização da família e abre um parêntese para ser questionado.

As pessoas trabalham para ganhar mais dinheiro ou para ficarem longe de algumas responsabilidades como, por exemplo, a educação dos filhos? Independente dessa resposta, o fato é que a aluna trouxe a questão das férias do pai como um prêmio pela obediência. Então para essa criança, o fato do pai não ter tempo para o filho é uma forma de castigo, de sofrimento? Todos esses questionamentos foram discutidos no grupo. Essa aluna estava muito aflita com a sua vida familiar em relação ao trabalho dos pais. As suas “saídas da realidade”, na verdade eram as suas reflexões sobre a situação familiar indesejada, os pais muito ocupados com o trabalho.

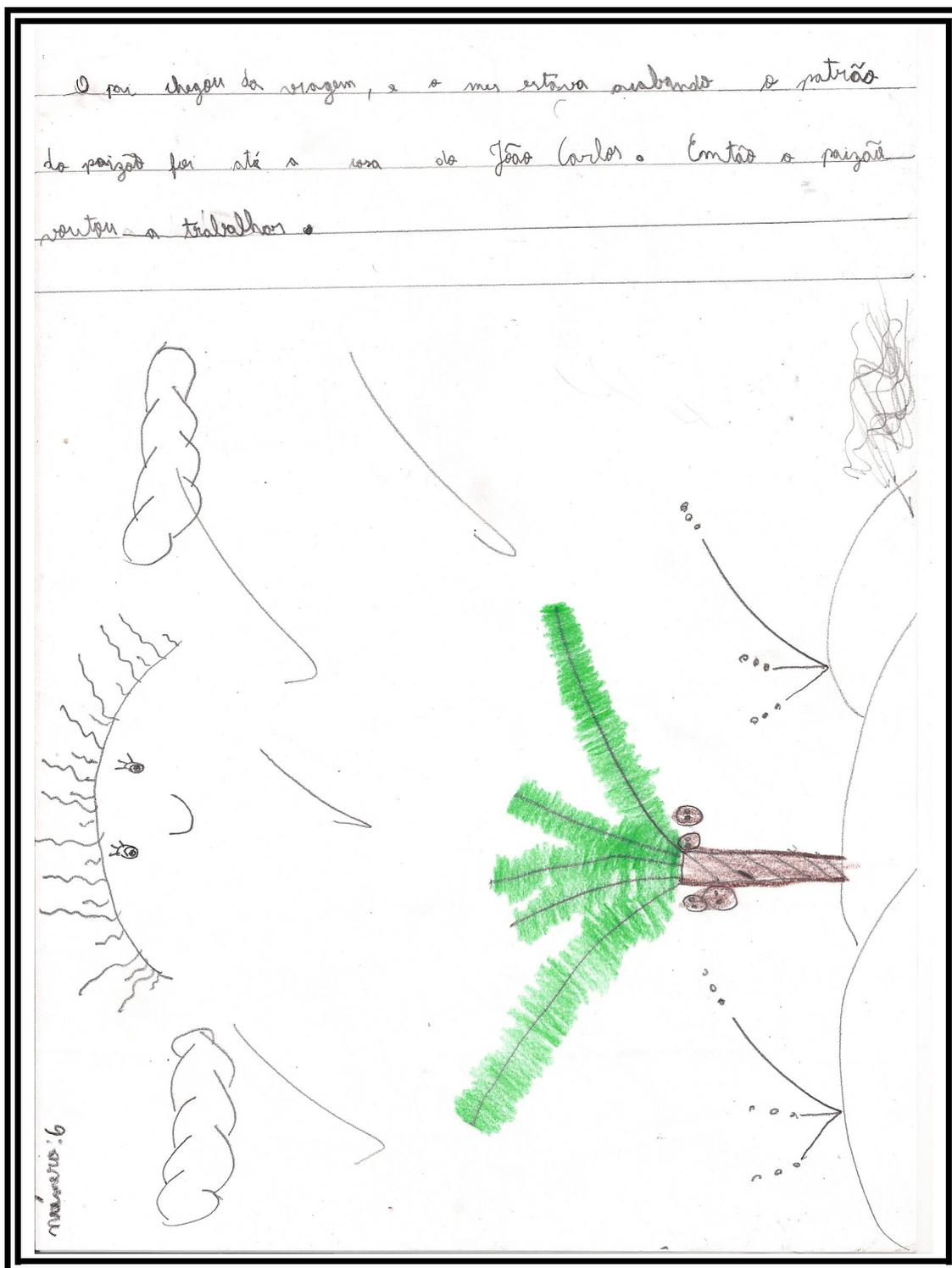
Eles voltaram para casa e foram dormir. No começo do dia os
meninos acordaram cedo para se arrumar para ir pra escola então a mãe
estava elogiando que os meninos tinham mudado de mais por isso o pai
falou para o patrão dele para dar pra ele um mês de férias para ele
ter mais tempo para os meninos e assim os meninos ficaram
tão felizes que nunca mais eles brigaram por causa da mãe.



Nas férias, o pai ficou muito orgulhoso dos filhos e ainda planejou um jantar romântico com a mãe.

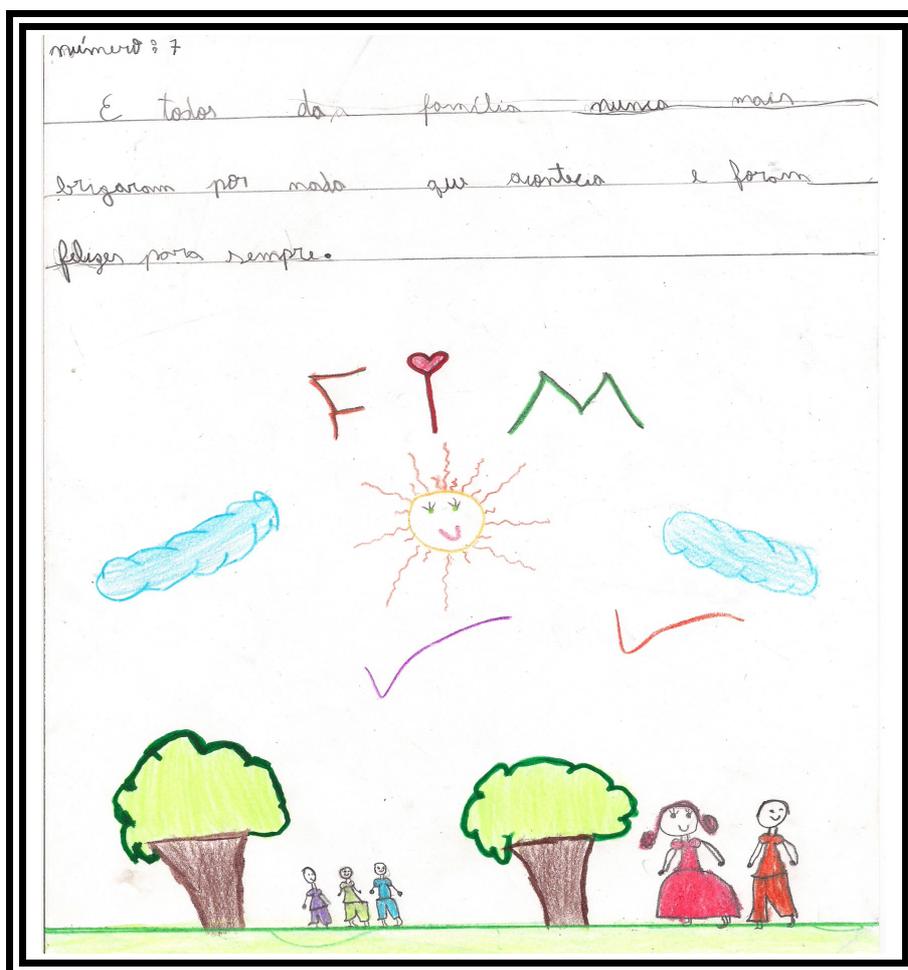


Ela escreveu com satisfação a felicidade do casal ao ter um momento romântico. As férias estavam terminando e o pai iria voltar a trabalhar, porém não haveria mais necessidade dos irmãos brigarem.

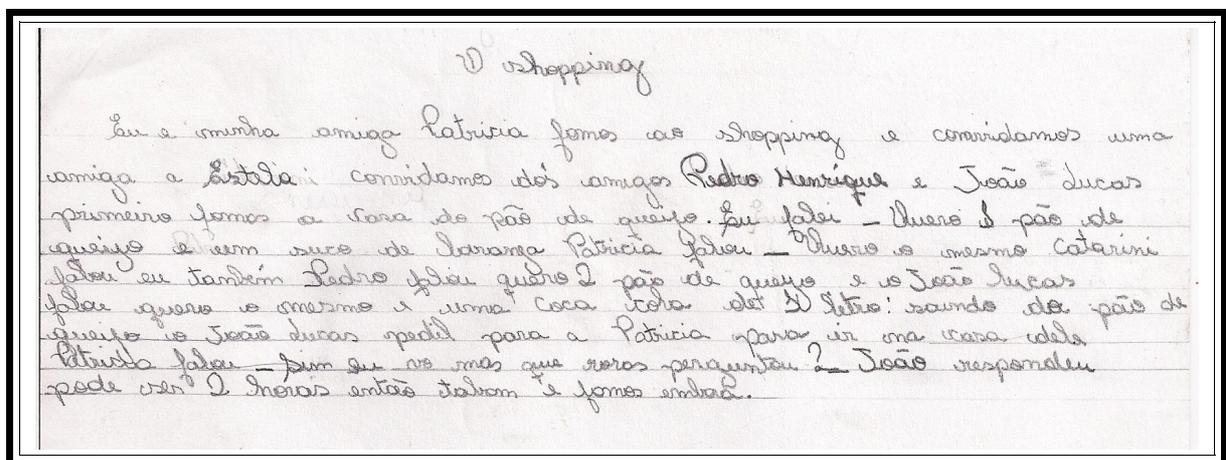
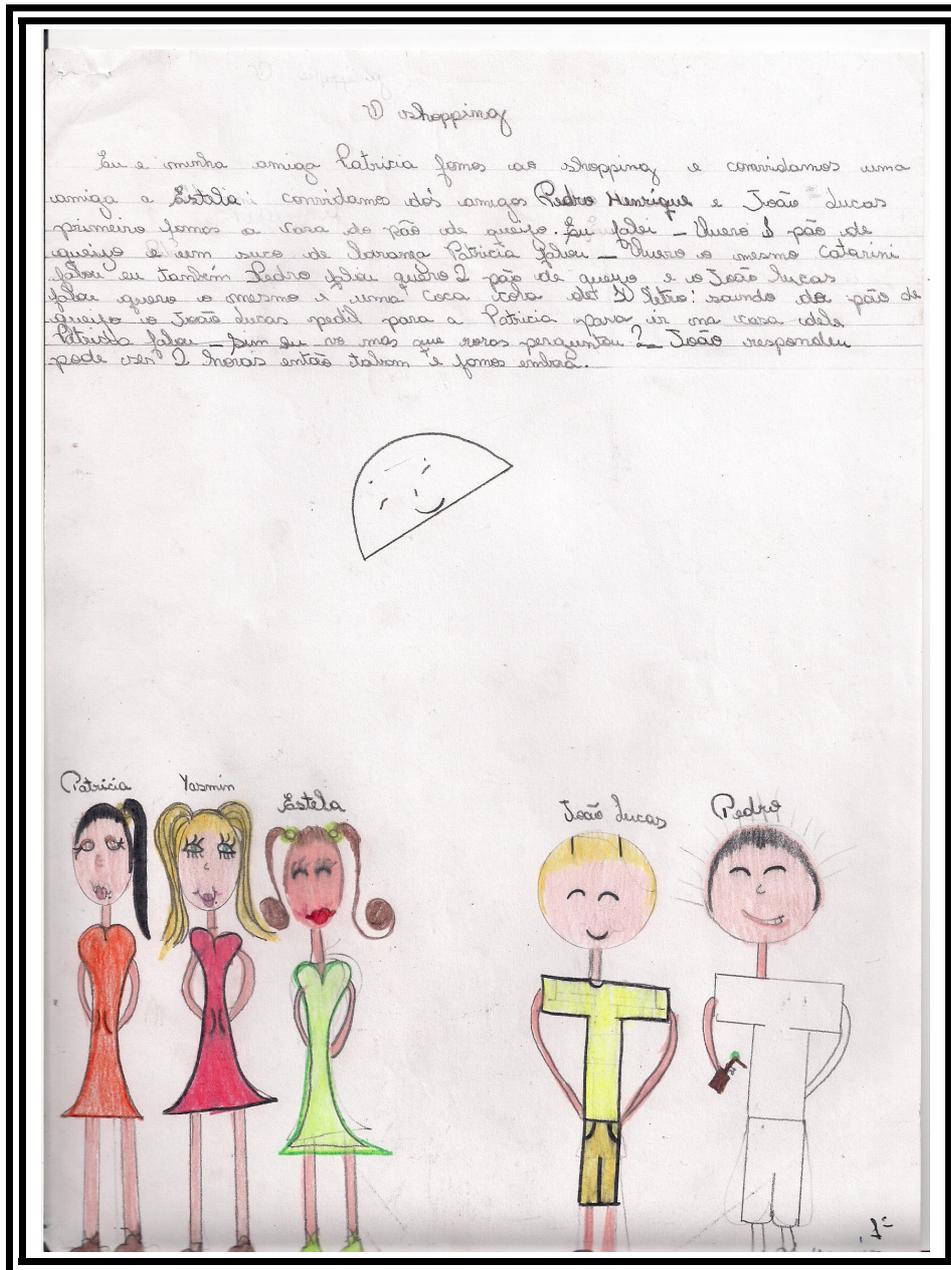


No relato percebe-se o quanto a aluna foi coerente com a realidade familiar que os tempos modernos estão trazendo para a reflexão. No caso dessa aluna, orientei aos pais quanto à organização do tempo de trabalho e de lazer, tanto para as crianças quanto para eles como casal. O grupo semanal nas turmas, como proposta inicial para o trabalho do psicólogo seria suficiente para o psicólogo perceber a preocupação dessa criança com a família e orientar os pais. A professora poderia perceber essa questão, acredito que essa atribuição não

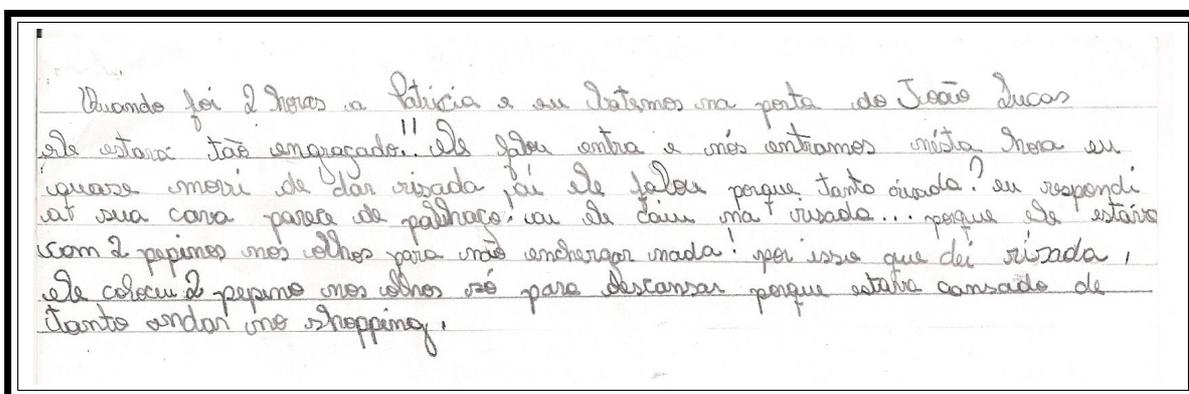
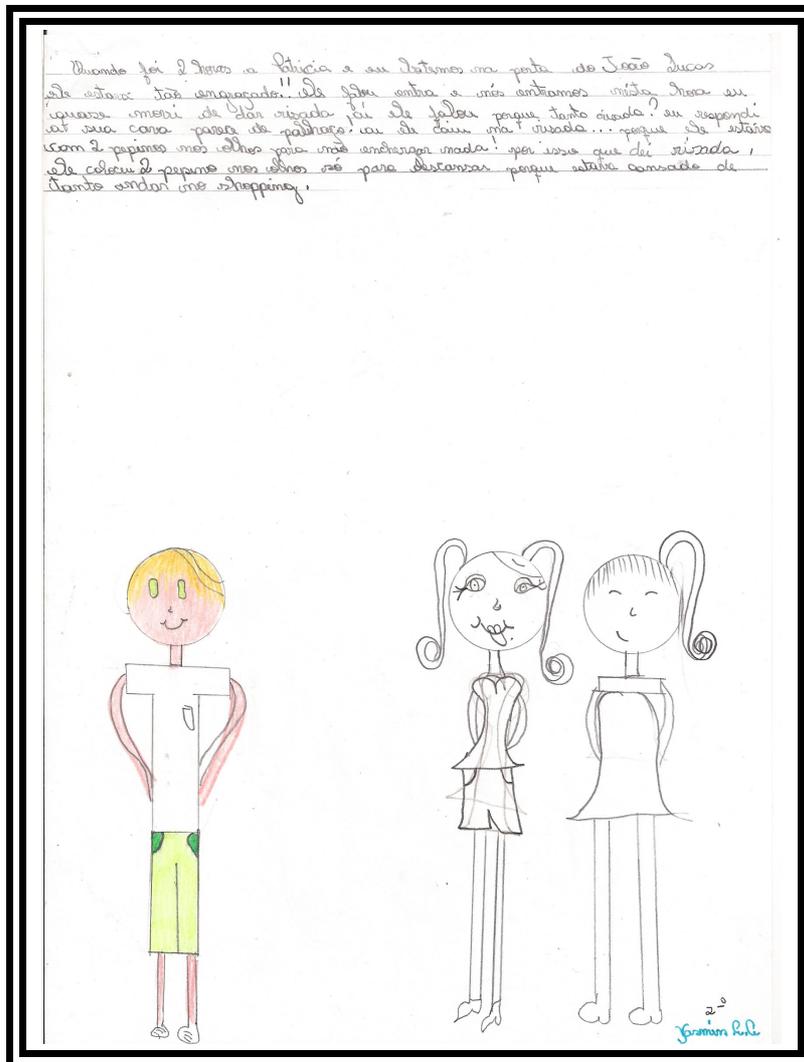
é só para o psicólogo, porém as questões trazidas pelos pais relacionadas à organização familiar dificilmente a professora conseguiria ajudá-los, por dois motivos: não teria tempo e nem conhecimento para intervir. Quanto à queixa da professora em relação a trazê-la para a realidade, o grupo não proporcionou isso, pois em todos os momentos ela estava trazendo a sua realidade. A contribuição do grupo para essa aluna foi a possibilidade de falar sobre as suas preocupações e se sentir ouvida e o apoio aos pais para organizar melhor a estrutura familiar. Dessa forma, a aluna conseguiu pensar nas suas atividades escolares e ter mais concentração nas aulas.



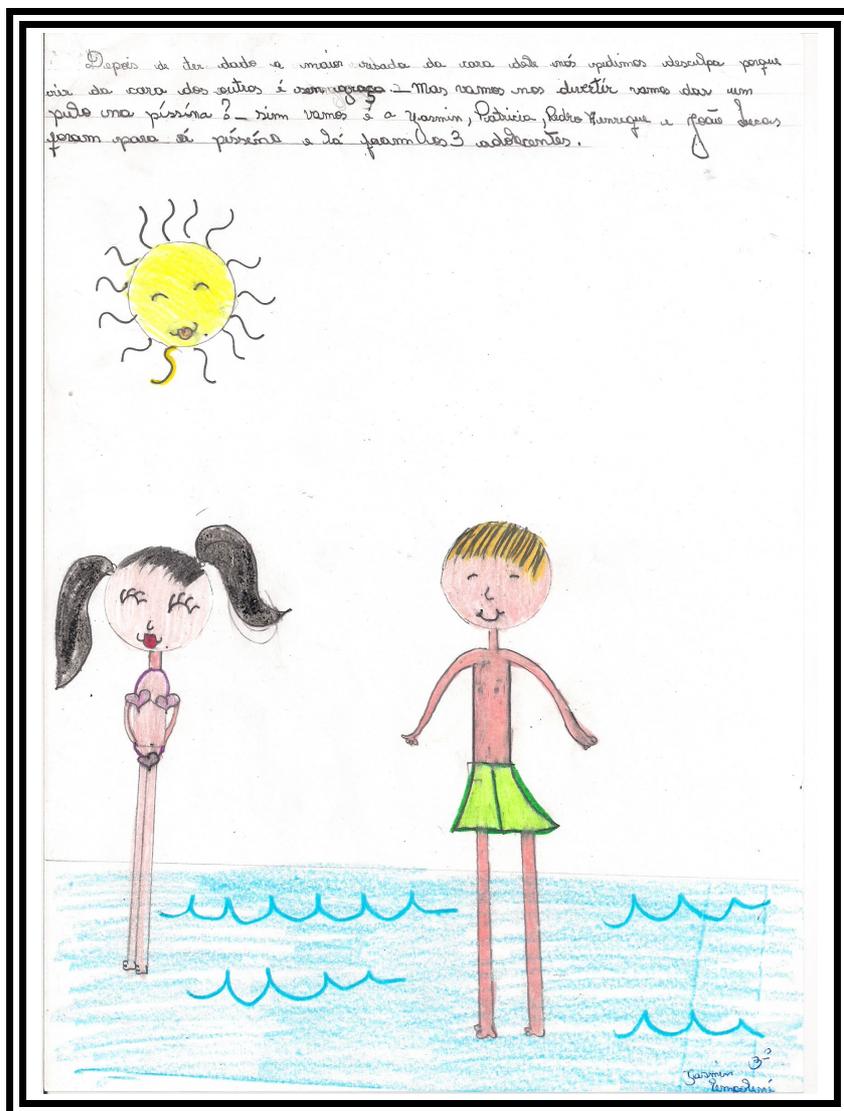
A aluna 5ª solicitada para apoio pedagógico por “dificuldade” de aprendizagem, de acordo com a professora não gostava de ler e nem de escrever, sendo lenta, tipo “patricinha”. A aluna escreveu sobre o *Shopping*, assunto que faz parte do contexto da modernidade. O parquinho dos fins de tarde, para a maioria das pessoas transformou-se em passeios no shopping.



Para uma aluna que não gostava de escrever, como foi mencionada pela professora, ela foi organizada em escrever com detalhes o que cada criança pediu no lanche. Na segunda página, o passeio continua na casa de um dos amigos e um fato foi narrado, uma brincadeira:

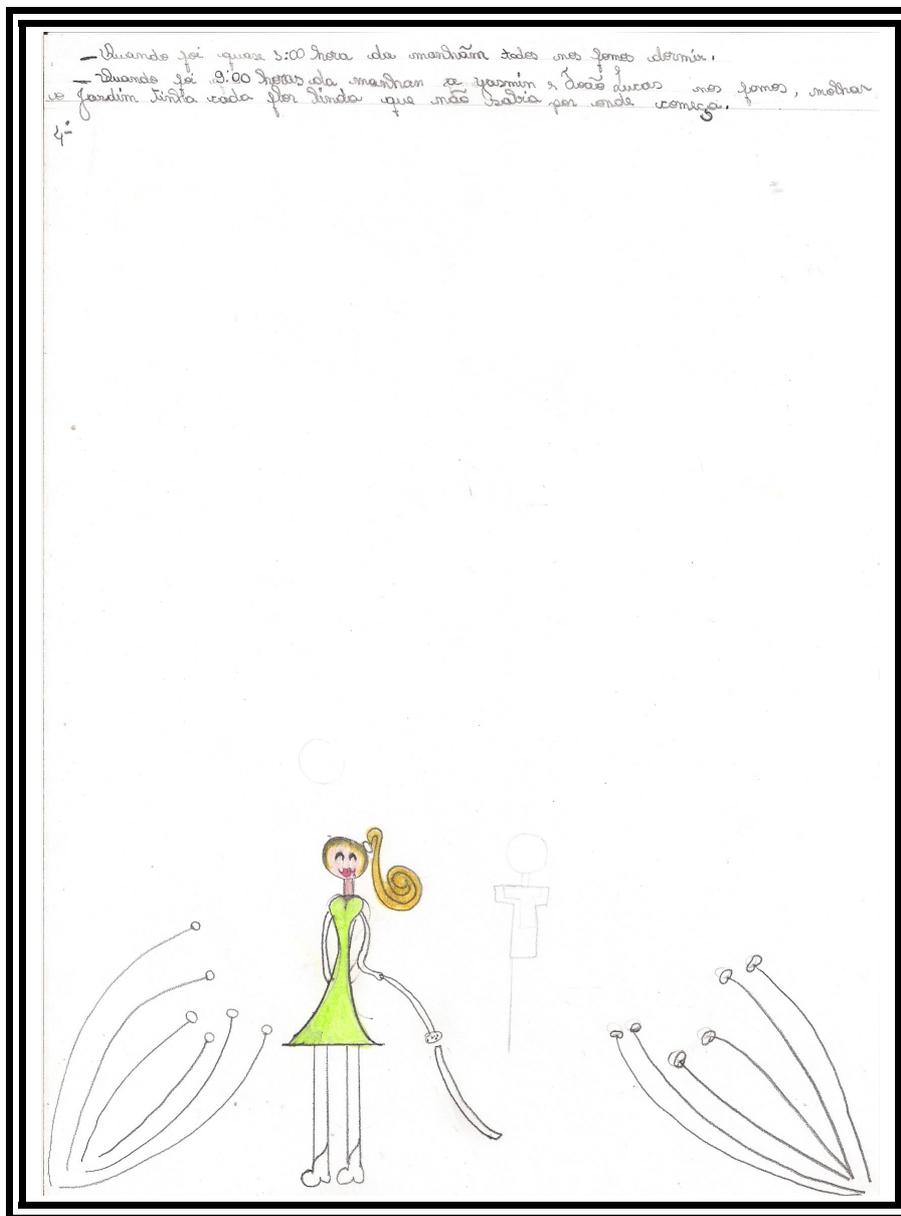


Na situação narrada pela aluna, uma das crianças do grupo de apoio, não aprovou a brincadeira de rir da cara do outro, então, ela refletiu e modificou o contexto e ambos ficaram satisfeitos e continuou a história:



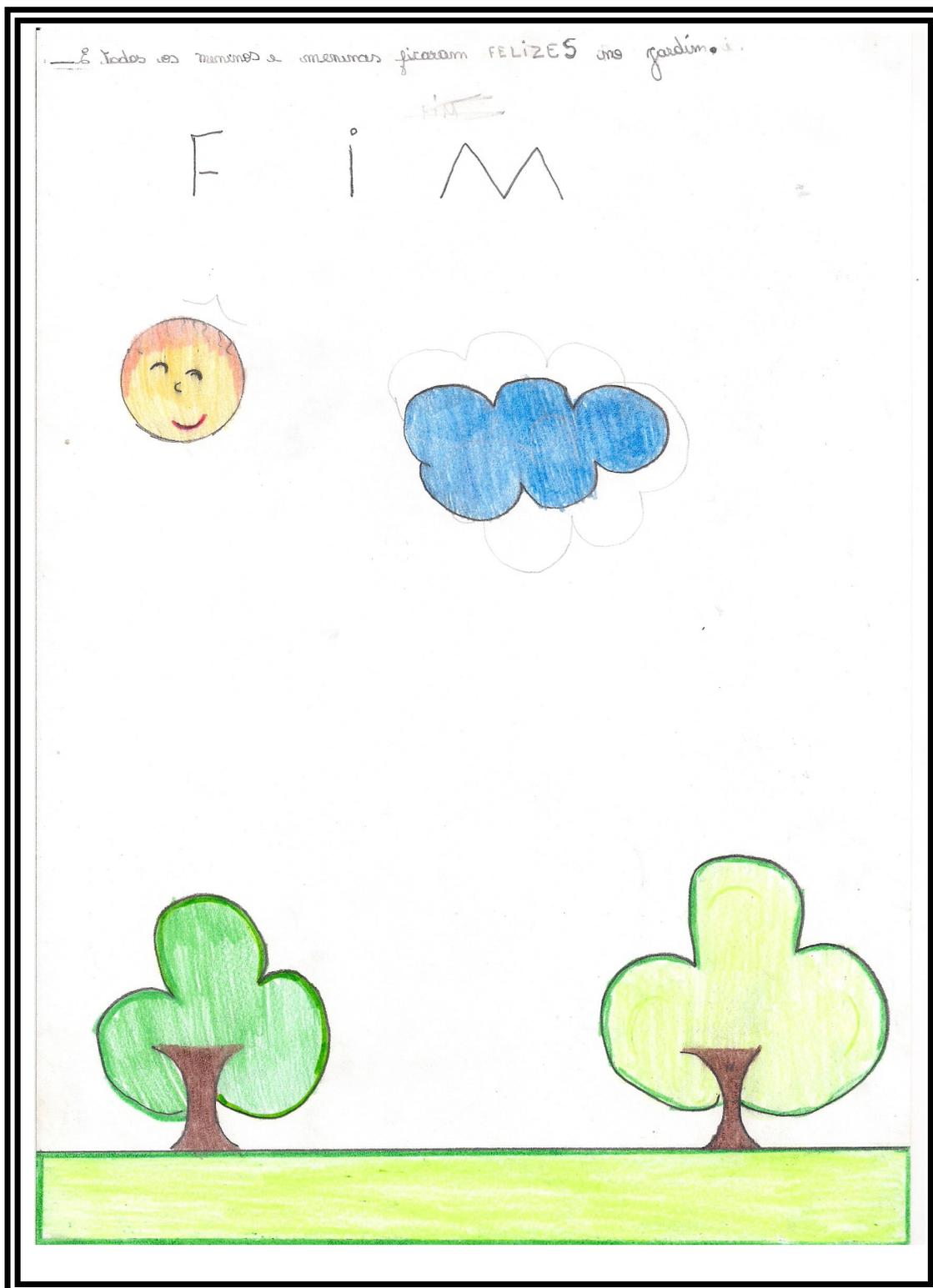
Depois de ter dado a minha risada da cara dele nós pedimos desculpa porque
 ria da cara dos outros é ~~comigo~~ Mas vamos nos divertir vamos dar um
 pulo na piscina? - sim vamos é a Gasmin, Patricia, Pedro Henrique e João Lucas
 foram para a piscina e lá ficaram 3 adolecentes.

As crianças aparecem como adolescentes, fato que marca a modernidade. As crianças querendo ser adolescentes antes do tempo e os adolescentes não querendo ser adultos. Ela prossegue a história contando as travessuras de acordar na casa dos amigos.



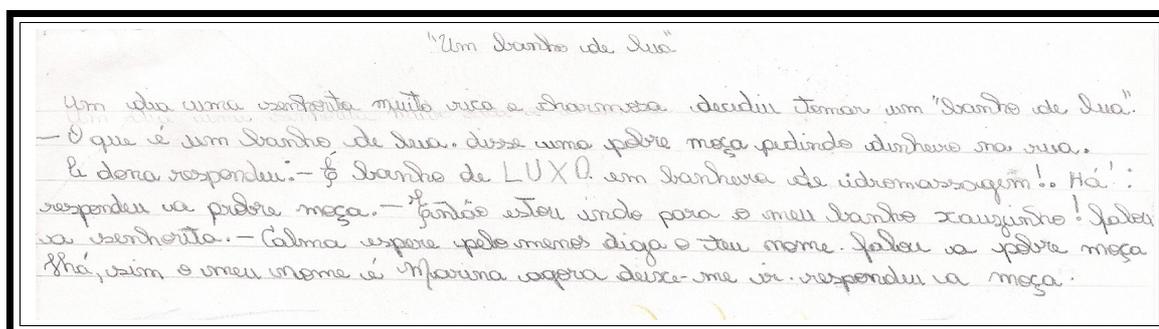
— Quando foi quase 5:00 hora da manhã todos nos fomos dormir.
 — Quando foi 9:00 horas da manhã se yasmim e duas outras nos fomos, molhar
 o jardim tinha toda flor linda que não sabia por onde começa.

O texto foi finalizado enfatizando a amizade entre meninos e meninas.

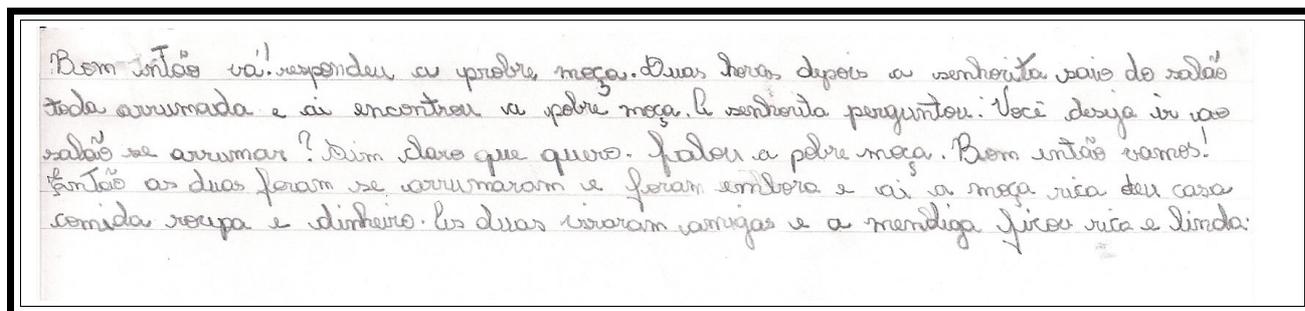
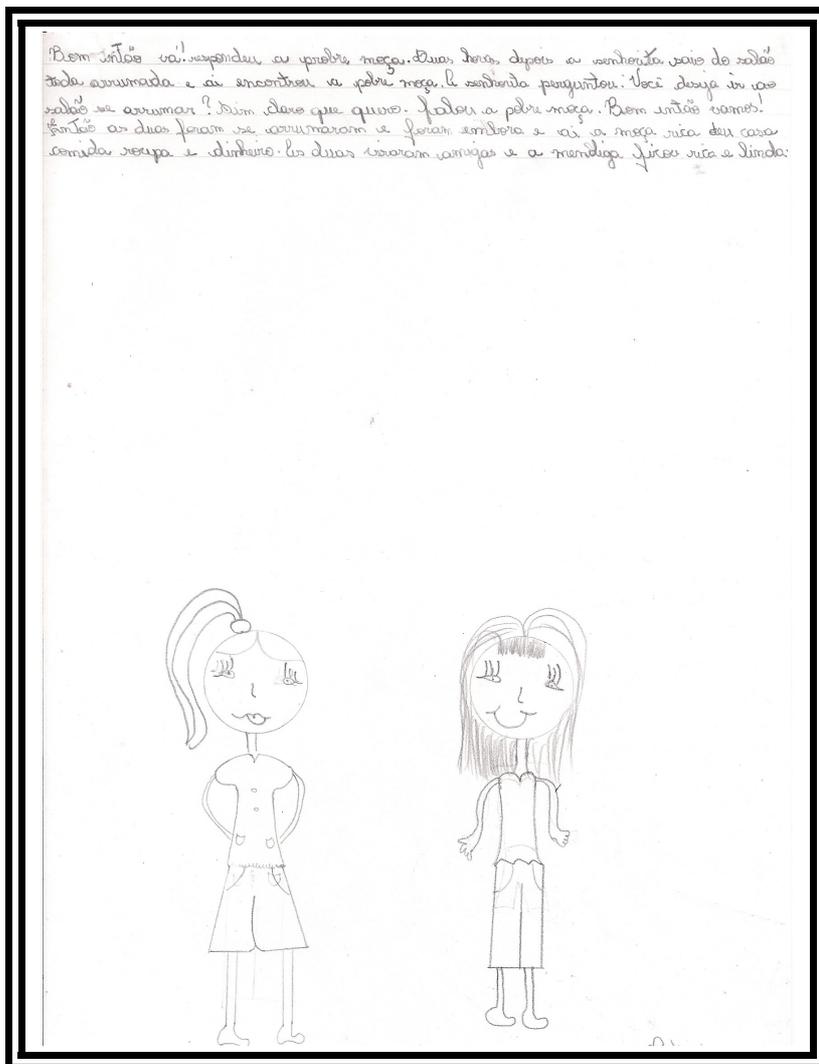


Essa aluna não apresentou questões “problemáticas” e sim uma característica comum nas crianças contemporâneas. Essa aluna reclamou muito das atividades de cópia. A experiência de produzir um texto espontâneo, pela qual escrever é diferente de copiar não acontecia em sala de aula.

A aluna 5^b foi indicada para apoio pedagógico por ser lenta e regular na aprendizagem. Ela apontou claramente o luxo e a moda como necessidades fundamentais na modernidade:



As necessidades básicas para a felicidade apontada são casa, comida, roupa e dinheiro. E não é uma roupa qualquer. O luxo foi enfatizado com letra maiúscula pela aluna, destacando a importância dessa necessidade, mais do que a casa e comida. Essa aluna também não apresentou questões de “dificuldades”, e sim reflexo da sociedade contemporânea. Porém, as queixas quanto às atividades de cópia em sala de aula foi significativo nessa aluna.



Obviamente, como já procurei justificar, essas produções proporcionaram riquíssimos elementos de análise, à qual não poderei dedicar-me exaustivamente no escopo deste trabalho. A escrita dessas crianças apresentou todos os elementos que geralmente aparecem nas produções infantis de sujeitos em fase de construção do sistema de escrita.

Os objetivos propostos para esta pesquisa, ainda que pudessem ser ampliados para incorporar uma análise (lingüística, do discurso, estética, poética etc..) mais apropriada, infelizmente, o prazo determinado pelo PPGE/CAPES, para um trabalho dessa natureza – mestrado – não permite a expansão de tão rico material. Assim, restringi-me a uma breve análise com foco na compreensão do texto.

Concluindo, devo reiterar que as reclamações das professoras não se justificaram nos quesitos que apontaram inicialmente: capacidade de produção escrita, temas “fora da realidade”, lentidão na escrita, escrita mal feita (letra feia), cadernos desorganizados, ortografia inadequada.

Algumas crianças que foram solicitadas para atendimento, realmente apresentaram questões que precisavam ser analisadas de modo mais singular e com o acompanhamento da família e escola. A criança contemporânea apresenta uma característica bem diferenciada da criança de décadas passadas. Tem mais facilidade de expressão, tende a não obedecer à hierarquia e programação estabelecida. Fato esse que é percebido até nos alunos adultos, em faculdade. Essa situação escolar contemporânea apresenta o reflexo da sociedade líquida⁶⁴ apontada nessa pesquisa e no mundo do efêmero⁶⁵.

A produção dos textos das crianças revelou com muita clareza o reflexo da sociedade e a preocupação das crianças com os acontecimentos. Os textos mostraram para as professoras a capacidade de escrever com satisfação, diferente das atividades de cópia exigidas nas tarefas em sala de aula.

Por meio dos textos eu pude intervir nas questões emocionais, relacionadas ao processo de subjetivação trazido pelas crianças. Algumas questões referentes às interações familiares estavam interferindo na escola, outras questões estavam sendo produzidas pela própria escola e interferindo na aprendizagem. Ou seja, eu defendo um trabalho especial nas escolas, tendo o psicólogo como parte integrante da equipe, auxiliando nas relações interpessoais de alunos, professores e equipe pedagógica. Porém não defendo a idéia de atribuir todos os problemas a uma única parte. Os alunos (família) podem apresentar questões que atrapalhem o aprendizado, a escola (professores e equipe pedagógica) pode produzir problemas que

⁶⁴ Bauman, 2001.

⁶⁵ Lipovetsky, 2005.

dificultarão o aprendizado, assim como, as questões institucionais, curriculares, políticas e sociais também contribuem.

Os textos das crianças revelaram que a maioria das crianças não apresentava questões pessoais ou “dificuldade” de aprendizagem, mas insatisfação com as atividades escolares, especialmente, de cópias. O trabalho do psicólogo, nesse cenário seria contribuir com a equipe pedagógica auxiliando nas relações interpessoais que atravessam a motivação do professor impedindo-os de inovar a sua prática, ouvir os alunos quanto as suas insatisfações e desmotivações, de modo a propiciar meios para intervir e contribuir no processo ensino-aprendizagem.

O meu objetivo ao propor a atividade de produção de texto foi investigar as queixas das professoras referentes à maturidade, lentidão, falta de idéia e desmotivação das crianças em escrever na sala de aula. O trabalho do psicólogo escolar não se restringe a buscar soluções individualizadas. A proposta é a realização de um trabalho que envolva toda a instituição educacional. Porém a insistência em oferecer atendimentos a algumas crianças foi o ponto de partida para essa pesquisa. Ao encaminhar alunos com determinadas queixas para atendimento psicopedagógico, pareceu-me uma forma de atribuir a criança a sua “dificuldade”, desse modo outras questões institucionais não teriam participação na situação apresentada. Para confirmar a demanda das professoras como típicas de profissionais da educação quanto ao trabalho do psicólogo, destaco as palavras de Neves⁶⁶(2007):

As demandas típicas que são endereçadas aos psicólogos escolares referem-se a dificuldades acadêmicas, problemas motivacionais, desordens de conduta, distúrbios emocionais sérios e distúrbios do desenvolvimento. [...]. O mais comum é o fato de a prática desses profissionais fundamentar-se num modelo clínico de atuação, em que predominam intervenções que se reduzem a tratar as questões colocadas pela educação formal como problemas de aprendizagem do aluno, sendo eles diagnosticados como portador de dificuldades intelectuais, sensoriais, psicomotoras, perceptivas, distúrbios neurológicos evolutivos ou dificuldades afetivo-emocionais e, dessa forma, problemas de origem multideterminada são trabalhados como tendo uma causalidade individual. (NEVES, 2007, p- 51)

Essa demanda foi construída ao longo da história educacional e ainda está tendo um papel especial no cenário da educação, fato que também teve a colaboração do psicólogo quanto à sua atuação na escola. As pesquisas na educação e na psicologia têm contribuído para que novas práticas possam ser mais eficazes. Na Psicologia Escolar, Neves (2007) destaca que inicialmente:

⁶⁶ Psicóloga, doutora em psicologia, pesquisadora nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e de Psicologia Escolar, com interesse especial no estudo das queixas escolares.

[...] na Psicologia Escolar, havia um descompromisso com as questões sociais, o que acabava por limitar sua atuação, restringindo-a a sanar os problemas de aprendizagem dos alunos e, dessa forma, culpabilizava-se o aluno por meio de diagnósticos psicologizantes dos problemas escolares.[...] A escola tanto ajuda a preservar a mudança quanto estimula a libertação. O papel do psicólogo escolar nesse processo é imprescindível, pois ele deve estar presente na escola, procurando conhecer as complexas relações que ali se estabelecem, bem como as concepções dos profissionais que permeiam as práticas pedagógicas na escola. (NEVES, 2007, p- 54-55)

Os atendimentos em grupo com as crianças tiveram o objetivo de compreender as relações que estavam sendo estabelecidas entre as professoras e as crianças, visando intervir nos aspectos institucionais que atravessavam as práticas pedagógicas. Desse modo, as atividades que contribuíram para a melhoria das relações interpessoais foram realizadas com todos os membros da escola: equipe pedagógica, alunos, funcionários e pais. A produção escrita das crianças contribuiu para que eu pudesse analisar os fatores considerados “problemáticos” pelas professoras, que não se evidenciaram. Então, qual é a participação do psicólogo na escola, visto que seu trabalho não é “ajustar as crianças”? O que é ser psicólogo na escola? Guzzo⁶⁷ (2001) responde essa pergunta ao relatar o que é ser Psicólogo Escolar no Brasil:

Ser Psicólogo Escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; é defender os seus direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau; é estar perto do professor no seu dia-a-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis, entendendo o que se passa com ele e ajudando-o a enfrentar também suas dificuldades com técnicas e sabedoria. Ser Psicólogo Escolar no Brasil e para o Brasil é estar constantemente estudando e participando de eventos nacionais da área, é sair do gabinete e olhar a realidade tal como ela se apresenta, confusa e inexplicável, fora de controle e desafiadora. (GUZZO, 2001, p. 39-40)

Nessa perspectiva, o trabalho do psicólogo não é atender crianças indicadas pelas professoras por apresentarem fracasso escolar, mas contribuir para que as relações interpessoais entre os agentes educacionais não sejam traumáticas.

⁶⁷ Raquel Souza Lobo Guzzo, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo.

10.**Conclusão:**

Escrever é deixar no papel a impressão digital do ser que somos. Escrever é descrever o que pressentimos, o que dizem os nossos cinco sentidos, mesmo que não faça o menor sentido. Escrever é sempre tarde, é sempre cedo, é sempre na hora certa. Escrever é ato de amor, intimidade exposta, introspecção devassada, solidão solidária. Escrever é falar com quem não vemos, ouvir quem nada nos diz, conversar com quem nos despreza, Escrever nos torna mais humanos. Nem por isso mais virtuosos. Escrever é roer os ossos do medo. Repudiar a felicidade como facilidade. É inspirar-se quando não há inspiração. É pintar, musicar, teatralizar, filmar, esculpir, dançar.

Gabriel Perissé

A realização dessa pesquisa permitiu uma visão mais ampla dos processos que permeiam a prática docente, sendo relevante para a minha percepção, os limites e possibilidades do trabalho escolar. Transportar-me de um lugar terapêutico para o de pesquisadora da prática pedagógica *in loco*, não foi uma tarefa fácil, porém gratificante. Olhar os sujeitos com outro enfoque, acompanhando-os em espaços pedagógicos diferenciados, permitiu-me uma melhor compreensão da complexidade que envolve o cotidiano escolar.

O espaço escolar é múltiplo e necessita de vários olhares e muitas vozes interagindo e atuando de forma que possa atingir o seu objetivo, de educar os alunos para serem cidadãos reflexivos e críticos. Os professores exercem um papel fundamental na educação dos alunos, tanto para o conhecimento pedagógico, como para a formação da subjetividade. É uma carga difícil, que exige um equilíbrio emocional sustentável, caso contrário, os alunos que são a razão do trabalho dos professores, terão um resultado lamentável e doloroso que será refletido na sociedade.

A coordenação pedagógica, como aponta Leite (2005) precisa ser eficiente para que os trabalhos coletivos tenham êxito. Uma equipe técnica administrativa na escola, com vários

profissionais possibilita um trabalho pedagógico mais satisfatório e proporciona aos professores um apoio significativo na sua prática diária. Dessa forma, o psicólogo poderá contribuir com a escola, não como um profissional em busca de deficiências nos alunos, porém como um membro integrante da equipe, tendo como objetivo analisar e intervir nos aspectos relacionados à interação. A proposta sócioconstrutivista tem no seu âmago, a aprendizagem por meio da interação, para tanto, considero significativo um profissional habilitado nessa área. Neves (2007) aponta a importância do trabalho coletivo na escola, principalmente, quanto as diferenças subjetivas e o trabalho de inclusão⁶⁸:

O psicólogo deve contribuir para a construção de um trabalho coletivo que permita aos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas, consolidando as práticas inclusivas de modo que o convívio com as diferenças seja percebido como propulsor de desenvolvimento e não como um empecilho para o trabalho pedagógico na escola. A escola passa, assim, a ser um espaço de transformações sociais, sem discriminação, contando com um trabalho conjunto de profissionais qualificados, conscientes da importância de aprendermos a lidar com as diferenças. . (NEVES, 2007, p- 55)

A proposta do trabalho do psicólogo dentro da escola tem sido apontada durante todo o processo dessa pesquisa, porém as marcas do passado ainda estão presentes na concepção dos educadores. A Psicologia, assim como a Pedagogia tem uma construção histórica quanto à fundamentação teórica e a prática profissional. As pesquisas científicas são necessárias para que o profissional possa acompanhar as mudanças sociais constitutivas do ambiente escolar. A prática docente de décadas passadas precisa ser analisada e inovada, as relações sócio-políticas, econômicas e culturais imprimem alterações na sociedade no que concerne à construção de valores, crenças e costumes das novas gerações, a tecnologia avança em todos os âmbitos e, com isso, a subjetividade das crianças e professores também em movimento, se constituem de modo diferenciado (e imprevisível!) de outros tempos.

Perón (2005) argumenta que “a sociedade atual, organizada de forma complexa, tem exigido, constantemente, profissionais que consigam acompanhar o crescente processo de modernização tecnológica”. A equipe escolar poderá criar, por meio da educação, como enfatiza Jobim e Junior (2003) “modos de confronto com a experiência tecnológica, colocando tanto educadores como educandos na posição de se sentirem responsáveis por inventar outras estratégias de interação na produção do conhecimento.”

Esta pesquisa possibilitou analisar as queixas apontadas pelas professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, que corresponde aos cinco anos iniciais e como essas

⁶⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9394/96. Art. 58.

“dificuldades” refletem na produção escrita dos alunos. A palavra dificuldade esteve muito presente na fala das professoras e essa repetição incitou-me a investigar o sentido da palavra. Para Aurélio (2004), dificuldade é “caráter de difícil, obstáculo, situação crítica”.

No primeiro sentido, dificuldade é algo difícil, então, significa que é “árduo, trabalhoso, intratável” Assim, as questões apontadas como difícil podem ser consideradas “intratáveis”, ou seja, se professor entende a dificuldade como algo intratável, para que mediar, porque investir no aluno? Dessa maneira, uma das opções é culpar o aluno pelo fracasso escolar. Ainda, de acordo com Aurélio (2004) pode significar “trabalhoso, árduo”, dessa forma o aprendizado não é prazeroso, portanto, a desmotivação para estudar terá um lugar privilegiado.

A dificuldade, entendida como obstáculo, ou seja, uma barreira, impede de prosseguir. Nesse sentido, o que fazer? Se o obstáculo for pequeno, pode ser transposto mas se for grande? Talvez isso justifique os problemas de leitura e escrita encontrados no decorrer dos estudos das crianças, cujo desempenho acabam por revelar que muitas ainda não conseguiram apropriar-se do conhecimento esperado pela escola, apesar dos investimentos já realizados. Se, o obstáculo for grande, talvez justifique as evasões dos alunos de escola pública, e no caso das escolas particulares, como aponta Smolka (2003) à contratação de um profissional competente particular, ou a troca de escola.

Como podem ser entendidas as “dificuldades” apontadas? Como uma “situação crítica”? A análise, com caráter diagnóstica, permite uma avaliação ou um julgamento classificatório. Compreendendo a dificuldade como resultado de uma avaliação com caráter diagnóstico, considero positiva, pois o ato de avaliar permite uma reflexão da situação, replanejamento das ações pedagógicas e possíveis mudanças. Porém, vista apenas como um julgamento permite a ideia de um “suposto culpado”. Dessa forma, retoma-se a história do fracasso escolar apontada por Patto e Soares (2008) discutidos nessa pesquisa.

As professoras demonstraram não compreender o processo de subjetivação da criança contemporânea. O número de crianças indicadas pelas professoras foi em torno de 50% dos alunos por turma. No final do ano letivo, algumas dessas crianças apresentaram um rendimento escolar melhor do que crianças não indicadas, fato esse que fez com que uma das professoras pesquisadas lamentasse não ter enviado outros alunos. Por que da melhora das crianças? As crianças melhoraram devido ao apoio pedagógico? Então, as crianças realmente tinham “problemas” e seus “problemas” foram resolvidos no apoio pedagógico? Em tão pouco tempo de atendimento?

O trabalho do psicólogo na escola não é atender alunos considerados “problemáticos”, mas analisar e intervir nas relações estabelecidas, sejam elas, entre alunos, professores, equipe técnica administrativa ou nos demais profissionais da escola. Então, nenhuma criança resolveu a “dificuldade de aprendizagem e de comportamento”, até porque essas “dificuldades” não existiram para serem resolvidas. A mudança proporcionada pelo trabalho realizado, aconteceu por meio das intervenções realizadas nos aspectos de interação de ambas as partes, ou seja, as professoras refletiram sobre as suas ações e as crianças também. Considero ser o primeiro passo, dentre muitos que faltam ainda a ser percorrido, como por exemplo, a mudança na concepção pedagógica de algumas professoras.

Durante o percurso da pesquisa ficou evidente a oscilação da prática pedagógica das professoras, assim, como o reflexo da sociedade moderna no processo de subjetivação das professoras e das crianças. Ou seja, as crianças e as professoras levavam para sala de aula os aspectos que caracterizam os sujeitos da sociedade contemporânea.

As intervenções psicológicas com algumas crianças e o apoio aos pais não foram abordados na pesquisa, fato que considero importante sinalizar que aconteceu, porém não se tornou relevante para o recorte dessa pesquisa, que é a compreensão das queixas das professoras quanto às “dificuldades” apontadas. Para a pesquisa, levantar dados significativos quanto ao excesso de crianças consideradas “problemáticas” e que não apresentaram problemas e sim a influência da sociedade contemporânea, tornou-se prioridade.

O primeiro passo conquistado no trabalho do psicólogo mencionado nessa pesquisa foi a compreensão do processo de subjetivação da criança contemporânea. O segundo passo conquistado foi ter ouvido a queixa da criança e proporcionado estratégias para o ensino de leitura e escrita. A prática pedagógica caracterizada por atividades de cópia e de exercícios ultrapassados e sem relevância para o aprendizado da escrita e prática de leitura eram frequentes, causando na criança insatisfação e revolta. A criança contemporânea difere da criança de décadas passadas por ter a liberdade de expressão, a criança reclama quando a aula está “chata”, elogia quando a aula é “agradável”, em décadas passadas a criança não podia falar, apenas obedecer. Porém, mesmo com a liberdade de expressão as crianças não conseguiram ainda ser ouvidas e por isso criam meios para aliviar a sua tensão, mesmo sabendo que terão que arcar com as conseqüências como castigo, nota baixa ou uma suspensão. A necessidade de aliviar a tensão quando não é ouvida ou percebida parece ser mais relevante, mais necessária do que as conseqüências dos fatos.

Alguns impasses “travam” a relação entre as professoras e as crianças: por um lado, as professoras com a sua concepção de criança ideal, universal, ingênua, sem conhecimento da

realidade, sem bagagem cultural, uma criança mística, que em alguns momentos são “anjos” e em outros são “demônios”. Por outro lado, a criança é ativa, inovadora, com toda a “expertise” para “sobreviver” na cultura escolar, agindo e interagindo, tentando se mostrar, querendo opinar na cultura dos adultos. Esse é o cenário da relação professor e aluno na modernidade, de adulto e criança, ambos com percepções diferentes da realidade, porém, com conhecimento riquíssimo para um diálogo e troca de experiências que poderão contribuir para uma sociedade mais justa se forem articulados e socializados.

Quanto aos aspectos metodológicos para a produção escrita, os encontros semanais mostraram como são significativos os textos espontâneos⁶⁹ produzidos pelas crianças e como elas têm a capacidade de corrigir a ortografia ou mesmo elaborar melhor a sua ideia na escrita com a mediação do outro e do próprio texto ao fazerem a leitura. O desenho e o diálogo apresentaram-se como apoio para a produção escrita da criança, fato mencionado por Calkins(1989). Aos poucos a criança vai desenvolvendo o hábito de escrever apoiando-se no pensamento, porém, no início, estabelece o desenho e o diálogo como instrumentos de suporte para a escrita.

A autora defende a ideia que o “estabelecimento de um período para a atividade de textos espontâneos permite que as crianças assumam controle sobre seus próprios processos de escrita”, porém, na prática ainda observa-se o tempo de aula dedicado a cópia e não a produção escrita e muito menos à leitura. Cagliari (2006) acentua a importância das crianças produzirem textos espontâneos. E, se essa tarefa for executada, sem o excesso de controle dos pais e professores possibilitará na criança, a capacidade de auto-correção, assim como aconteceu com a fala.

Outro aspecto merecedor de destaque foi a importância das crianças escreverem sabendo que a sua escrita seria lida e ouvida pelo outro, demonstrando assim, a preocupação de se colocar no lugar do leitor, de imaginar o que o leitor poderia pensar ao debruçar-se na sua produção escrita. Geraldi (2003) indica alguns aspectos importantes para a produção de um texto, que ficou claro para as crianças: ter um assunto a dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, ter alguém para dizer e elaborar estratégias para realizar essas demandas.

As crianças, certamente, deixam evidente que gostam de ser ouvidas e também de escrever, pois é uma oportunidade da criança expressar e socializar os seus ideais e percepções. Percebe-se que os excessos de preocupação com o desenho da letra e os erros ortográficos desestimulam a criança de escrever. Algumas crianças precisam de exercícios de

⁶⁹ Os textos são espontâneos, porém a criança é orientada quanto aos parâmetros da escrita, ou seja, a criança é mediada pelo professor e/ou por outras pessoas ou material.

caligrafia, porém essa necessidade não pode ser a preocupação primordial da professora; reclamar do desenho da letra e dos erros ortográficos, sem ler o conteúdo escrito pela criança é desvalorizar todo o seu esforço na elaboração das ideias.

O fato de escrever algo que vai ter utilidade na vida e a possibilidade de interação com o leitor, por meio do texto, torna-se significativo. O desenho da letra tem a sua importância, porém, muito restrita; no mundo contemporâneo usufruímos da tecnologia para escrever, dos vários tipos de computadores, o trabalho manual de desenhar a letra não é empecilho para escrever e nem uma atribuição de louvor. As professoras consomem um período de tempo desnecessário com atividades incongruentes como mostra Cagliari (2006) exemplificando as atividades de passar para o feminino ou masculino; para o autor, é óbvio que a criança já sabe que o feminino de menino é menina, de tio é tia, porém as crianças fazem a tarefa de forma mecanizada e não param para pensar seguindo sem nenhuma motivação, tirando o “o” e colocando o “a” e com isso erram ao escrever que o feminino de boi é “boia” e não vaca. Esse tempo destinado a essas tarefas poderia ser aproveitado para os textos espontâneos ou leituras significativas.

Nos textos produzidos pelas crianças ou nas leituras irão surgir palavras no diminutivo, no aumentativo, no plural, no singular, nos tempos passado, presente, futuro dos verbos. A gramática poderá ser introduzida de acordo com o texto e não como uma atividade mecanizada, desmotivadora e sem sentido.

Quanto à desmotivação em escrever, citada nas queixas das professoras, identificadas nas atribuições de “preguiçosa, imatura, lenta, dispersa, desligada, inquieto, ansioso, inseguro, agressivo, desorganizada etc” , o que fazer para as crianças escreverem? A produção escrita das crianças nos encontros de apoio pedagógico demonstrou que elas escrevem. Os textos espontâneos foram produzidos com satisfação, porém as estratégias que utilizei diferem das usadas em sala de aula. A interação e a mediação foram essenciais na construção do texto.

A abordagem sócioconstrutivista valoriza a mediação e a interação, porém percebo que os professores não compreendem os processos que permeiam a interação, parece que a interação é algo óbvio e simples que não merece muitos estudos. Dizer para o professor que ele precisa ouvir o seu aluno e não oferecer suporte para compreender essa escuta é deixá-lo numa situação confusa. A maioria das crianças, como aponta Smith (1999) “ não são anjos – elas não ficam quietas prestando atenção ao que o professor gostaria que elas aprendessem”, o autor ainda acrescenta “ podem ser apáticas, agressivas, distraídas e teimosas por razões pelas quais nenhuma quantidade de aprendizagem ou compreensão por parte do professor possa fazer muito”. Desse modo, o processo de interação precisa de um olhar mais específico.

Um professor estudioso, dedicado em pesquisas é extremamente necessário, porém, poderá não ser suficiente, como aponta André (2001):

Se o movimento em prol do professor pesquisador tem o grande mérito de valorizar o papel social do professor agente de mudança e produtor de conhecimentos, há também o grande risco de se voltar contra ele, colocando apenas sobre suas costas a culpa de todas as mazelas da educação. Na medida em que essa ideia de professor pesquisador se torna uma panacéia, cria-se uma expectativa de que vá resolver todos os problemas da educação e, se isso não acontecer, é ele, o professor, que passa a ser culpado. (ANDRÉ, 2001, p. 60)

O processo de subjetivação do professor e a influência da política educacional também afetam a prática do professor em sala de aula. A motivação estimula o professor a agir, a procurar novas técnicas e metodologias que possam inovar a aula. Quando a deficiência provém da metodologia, e o professor tem motivação para estudar, o caminho fica mais fácil, porém não basta apenas ter motivação, precisa de dedicação e tempo para se apropriar de novos conhecimentos.

As professoras pesquisadas encontravam-se próximas de uma fase conceituada por Novoa (1992) e colaboradores, como a fase da carreira profissional em que o professor entra em questão, quanto à sua escolha profissional. Nesse período o professor poderá entrar num processo de rotina ou diversificação de sua prática pedagógica. A equipe técnica administrativa precisa ficar atenta e auxiliar o professor quanto aos aspectos emocionais que envolvem essa fase. O material de trabalho do professor é o aluno, ou seja, uma pessoa e não um objeto. O trabalho do professor é humanizar esse aluno, como aponta Martins (2007) “o produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano.” Então, o professor alienado e desmotivado irá afetar diretamente o aluno.

Na entrevista individual, momento reservado para a compreensão do motivo do encaminhamento das crianças para apoio pedagógico, algumas professoras desviaram do assunto “concreto” e trouxeram questões que vou chamar de “latente”, ou seja, comentaram sobre as suas experiências infantis de escolarização. A partir desse dado coletado, organizei dinâmicas que permitiram reflexões sobre a infância e a adolescência das professoras, contextualizando com a infância e adolescência contemporânea. O resultado dessas reflexões refletiu de forma positiva nas interações em sala de aula.

Nas observações das atitudes das professoras, em sala de aula, conclui que as demonstrações de carinho e atenção, por parte das professoras, são valorizadas pelas crianças.

Embora, nem todas as crianças gostam de ser tocadas, preferem outro tipo de demonstração de atenção, assim como cada professora tem um jeito específico de demonstrarem afetividade.

O espaço oportunizado pela psicologia ofereceu às professoras um suporte e apoio nos momentos de tensão, porém não o suficiente para resolver toda a demanda necessária. Faz-se necessário uma maior reflexão sobre os objetivos e função da instituição escolar, uma reestruturação quanto aos procedimentos metodológicos para o ensino de leitura e escrita, aos trabalhos burocráticos e principalmente, quanto à compreensão da criança contemporânea.

Quanto à produção escrita das crianças no apoio pedagógico, a estratégia utilizada para as crianças produzirem foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2006), tendo em foco, o diologismo e em Vygotsky (1991, 2008), priorizando a mediação. Acredito ser o primeiro passo para o ensino de leitura e escrita na escola. Outros procedimentos metodológicos serão necessários, após a produção de um texto espontâneo, como por exemplo, analisar o texto de cada criança e mediar de forma que a criança consiga se apropriar dos elementos necessários para que a escrita seja compreendida.

O objeto de estudo dessa pesquisa foi analisar e compreender as dificuldades apontadas pelas professoras nos aspectos da leitura, construção escrita e no comportamento das crianças em sala de aula, nos anos iniciais da escolarização e o porquê dos encaminhamentos das crianças para apoio pedagógico. A pesquisa mostrou, por meio das produções, que as crianças foram capazes de produzir textos com satisfação, assim como apresentaram prazer na leitura.

Quanto ao comportamento, considerado inadequado pelas professoras e a imaturidade, respondo com a seguinte questão: como é uma criança normal? Winnicott (1982, p. 256) responde que “uma criança normal, se tem confiança no pai e na mãe, provoca constantes sobressaltos. No de correr do tempo, procura exercer o seu poder de desunião, de destruição, tenta amedrontar, cansar, desperdiçar, seduzir e apropriar-se das coisas.” Ou seja, a criança está em processo de desenvolvimento emocional e ainda não aprendeu a tolerar e dominar os seus instintos. O que uma criança precisa? Para Winnicott (1982, p. 257) “ela precisa absolutamente viver num círculo de amor e de força (com tolerância consequente)”. Isso não significa ser permissivo ou autoritário, e sim ser coerente, ouvir a criança e mostrar as limitações que a vida em sociedade exige. Porém, quando a família fracassa, a criança busca fora de casa essa estabilidade. Assim, “a criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltaram”. (WINNICOTT, 1982, p. 257). Nesse momento, considero relevante o trabalho do Psicólogo Escolar, proporcionando apoio aos professores e a família. A questão não é culpar a criança

e/ou considerá-la problemática, mas sim compreender que determinadas atitudes fazem parte do processo de desenvolvimento da criança, e a interação da criança com o adulto ou com outras crianças trazem conflitos naturais no processo de subjetivação. A solução que eu vejo para esses conflitos que apontei como naturais é respeitar o espaço e o limite de cada um, seja criança ou adulto.

A abordagem adotada para a investigação dessa pesquisa foi a qualitativa, por isso, foi possível a minha participação e intervenção. Desse modo, as dinâmicas e as atividades com as professoras e as crianças proporcionaram reflexão e mudança de atitude.

A conclusão quanto ao trabalho do psicólogo escolar na instituição está diretamente relacionado à equipe pedagógica e os agentes da instituição, assim como todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, visando contribuir nos aspectos psicológicos que permeiam o processo de subjetivação de professores e alunos, auxiliando, principalmente nos aspectos relacionados às interações sociais, defendida na abordagem sócioconstrutivista. Assim:

A escola produz diariamente uma grande quantidade de dados que podem ser analisados pelo psicólogo e equipe escolar, revertendo em novos conhecimentos que poderão ser usados por seus vários membros, gerando base para uma boa atuação interdisciplinar e construção de uma visão ou conhecimento transdisciplinar desta realidade. Gerar conhecimento na própria realidade onde atua permite uma organização do conhecimento mais próximo das necessidades de trabalho; viabiliza uma articulação entre conhecimento e experiência, permite detectar e incorporar o impacto de novos eventos, das rupturas socioculturais, dos avanços científicos-tecnológicos. (WITTER, 2001, p. 39-40)

Acredito que essa pesquisa poderá contribuir para uma possível reflexão quanto ao processo de subjetivação do professor e da criança contemporânea, assim como analisar a metodologia de ensino da leitura e da escrita. O professor tem a função social de possibilitar ao aluno a construção dos conteúdos selecionados pela escola e que representam a experiência humana. O trabalho docente é organizado de forma intencional, apresentando um caráter de mediação, que é essencial no processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem do aluno é constituída nas relações sociais que vivencia, é no exercício dessas relações que a aprendizagem se realiza. O aprendiz aprende alguma coisa, em função de uma necessidade e com alguém. Por isso, o aluno precisa perceber aplicabilidade e uso no que vai aprender; isso poderá gerar maior interesse pelos conteúdos escolares. A sensibilidade do professor e o domínio do conhecimento são fatores essenciais nesse processo. Desse modo, a criança poderá aprender (até!) com prazer e as atividades de cópias excessivas em sala de

aula poderão ser substituídas por reflexões produtivas, construção de textos espontâneos e leituras significativas.

É possível pensar em tornar a escola um espaço mais agradável, em que as relações entre os atores que nela convivem sejam constitutivas de uma nova cultura escolar que reconhece a criança como um sujeito de direitos e deveres, digna de toda nossa atenção e investimento. Isso pode nos mostrar o sentido do que Snyders (1993) argumenta em “Alunos Felizes” em que o autor defende a ideia de que a escola pode ser um espaço de conquista do prazer de aprender.

Referências Bibliográficas:

ALENCAR, E. (org.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

AMÂNCIO, L.N.B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

_____. **Ensino de leitura e grupos escolares**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa, Presença, 1974;

ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 1986.

AURÉLIO, B. H. F. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 6ª Ed. Curitiba: Positivo, 2004

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ª ed. São Paulo.: Hucitec, 1995.

BAJARD, E. **Nova embalagem, mercadoria antiga**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. IN: PATTO, M. H. S (Org.). **Introdução à psicologia escolar** 3ª Ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

BETTEHEIM, B; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.

BEZON, L. C. Et al (Org.). **Guia prático de monografias, dissertações e teses: elaboração e apresentação**. 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____. PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CAGLIARI, L.C. **lingüística e Alfabetização**. 10ª Ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

CARDOSO, C.J. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

_____. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: O capital humano das organizações**. 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CODO, W. (Org.). **Educação carinho e trabalho**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, A, B, H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTT, M. **História das idéias pedagógicas**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. IN: GÓES, M. C. R. ; SMOLKA, A. L. B. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____; SMOLKA, A. L. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. IN: ALENCAR, E.) **Novas contribuições da Psicologia aos processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. IN: SMOLKA, A.L.B ;GÓES, M. C. R (org). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

GONTIJO, C. M.M. A apropriação da língua escrita. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

GONZÁLEZ, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. 1ª Ed. São Paulo : Thomson, 2007.

GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M. (org). **Estudos da Infância; educação e praticas sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. IN: WECHSLER, S. M (org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. Et al (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. Et al (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. (org). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

JOBIM E SOUZA / JUNIOR, G. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. IN: JOBIM E SOUZA, S. (org). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

JULIA, D. **A cultura e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, S.A. Et al (Org.). **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005

LIPOVETSKY, G. **A sociedade Pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Barueri, SP: Manole, 2005.

LÚRIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita da criança**. In VYGOTSKY, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo : Ícone, 1988. _____ . **Pensamento e linguagem: as ultimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campina-SP: Autores Associados, 2007.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer**. 2ª Ed. Cuiabá; Seduc, 2001.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ªEd. petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, M.C. Percurso de formação e de trans-formação. IN: NÓVOA, A. Et al (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

MOYSES, M. A. A. **Fracasso escolar: uma questão médica?** Série Idéias- nº 6, São Paulo: FDE, 1992, p. 29-31.

MOLINA, A. S. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 1988.

MONTIBELLER, L. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

MORAES, D. M. D. **Professoras Leitoras e Formadoras de Alunos Leitores**: relações entre trajetórias iniciais de Leitura e Prática Docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá-MT, 2005.

MORIM, E. **Os sete saberes necessários à educação do século XXI**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, M. M. B. J. Formação inicial em Psicologia Escolar: questões apontadas por alunos de graduação. IN: CAMPOS, R. H. **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

NEWMAN, A. **As idéias de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê. Nós lemos: Processos de negociação na construção da leitura. IN: GÓES, M. C. R. ; SMOKA, A. L. B. et al. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

NOVAES, M. H. Visão transdisciplinar na formação do Psicólogo Escolar. . IN: WECHSLER, S. M (org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001

NÓVOA, A. Et al (Org.). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUCCI, E. P, D. Alfabetizar letrando...um desafio para o professo! IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas- SP; Papyrus, 1998.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico- prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 3ª Ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, S. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. IN: GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M. et al. (org). **Estudos da Infância; educação e praticas sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PERON, S. C. Professor e instituição. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

PERRENOUD, P. **As Dez Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINTO; SORATTO. Burnout e carga mental no trabalho. IN: CODO, W. **Educação carinho e trabalho**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

POLIMENO, M. C. A. M. A formação continuada de professores – Tendências atuais. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

ROSA, L.J. (Org.). **Psicologia e educação: O significado do aprender**. 9ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

RIES, B. E. A aprendizagem sob um enfoque cognitivista: Jean Piaget. IN: ROSA, L.J. Et al (Org.). **Psicologia e educação: O significado do aprender**. 9ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, e a educação que queremos. IN: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SALGADO,R,G. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2005. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R.G; JOBIM E SOUZA, S. A criança na idade mídia: Reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. IN: GOUVEA, M.C.S.; SARMENTO, M. et al. (org). **Estudos da Infância; educação e praticas sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SANTOS, B. S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. IN: ROSA, L. J. **Psicologia e educação: O significado do aprender**. 9ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

SARMENTO, M. (org). **Estudos da Infância; educação e praticas sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11º Ed. Campinas – SP :Cortez, 2003.

_____. NOGUEIRA, A. L. H. Introdução. IN: GÓES, M. C. R. ; SMOKA, A. L. B. et al. (org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. GÓES, M, C, R. (org). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas – SP: Papirus, 1997.

VECTORE, C.; MAIMONI, E. H. A formação do Psicólogo Escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. IN: CAMPOS, R. H. (org) **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SNYDERS, G. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Campinas: Autores Associados, n. 25, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica 1998.

_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. IN: ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. IN: LEITE, S.A. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

TFOUNI, L. M. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª Ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª Ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WITTER, G. P. Pesquisa em Psicologia Escolar. IN: WECHSLER, S. M (org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. IN: ROSA, L. J. **Psicologia e educação: O significado do aprender**. 9ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para a realização da pesquisa.**Autorização para a realização de pesquisa**

[...] toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. (PÁDUA, 1996, P. 31)

Eu, Elisângela de Melo Paes Leme Menezes, aluna matriculada na Pós-Graduação em Educação – UFMT, sob o nº 8352, venho solicitar desta Superintendência Sra Cleoni Trevisan Bueno, autorização para a realização de uma pesquisa, em nível de mestrado, sobre as queixas e observações realizadas pelos professores sobre o comportamento e as dificuldades da criança contemporânea, no ano letivo de 2008 na Escola Cencista 13 de Junho, de Rondonópolis, MT sob a responsabilidade da Diretora Djanira Barbosa Nogueira Piato

Acredito que o compromisso ético com a escola e os sujeitos pesquisados em fazer uma devolução dos resultados poderá contribuir para possíveis reflexões e inovações na prática pedagógica.

Desde já agradeço a atenção dispensada, e me comprometo a devolver os resultados da pesquisa, contribuindo para a melhoria da Educação desta Unidade Escolar.

Rondonópolis, 31 de janeiro de 2008.

Elisângela de Melo Paes Leme Menezes

Elisângela de Melo Paes Leme Menezes



ANEXO 2 – Questionário aplicado à professoras 1.

LOCAL: Sala de Vídeo.

Professor:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º Área de atuação:

Tempo de ensino:

() 1-3 anos () 4-6 anos () 7-25 anos () 26-35 anos () 36-40 anos

1. Defina:

Aprendizagem:

Ensino:

2. Cite as dificuldades que você encontra no seu trabalho?

3. O que você acha que atrapalha a aprendizagem dos alunos?

4. Todos os alunos de sua sala estão no mesmo nível de aprendizagem?

5. A que você atribui à diferença que existe entre o aprendizado de um aluno e de outro?

6. Como você identifica uma dificuldade de aprendizagem?

7. O que você considera ser uma dificuldade da linguagem escrita?

8. E dificuldade da linguagem oral?

9. Quando você percebe um aluno com dificuldade de leitura, qual a sua atitude para ajudá-lo?

10. Em sua opinião, qual a importância da afetividade na aprendizagem?

11. O que você considera como comportamento inadequado em sala de aula?

12. O comportamento "inadequado" em sala de aula pode dificultar a aprendizagem?
Como?

13. Quais são suas atitudes para estimular a aprendizagem dos seus alunos?

14. Como você avalia o aprendizado?

ANEXO 3 – Questionário aplicado à professoras 2.

LOCAL: Sala de Vídeo.

Como vejo o meu aluno de ___ anos?

ANEXO 4 – Protocolo de Observação de Aula – Amostra**DATA: 20/10/2008.****HORÁRIO: 13h às 15h.****REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA AULA: 2º ano – 1ª série****Nº DE SUJEITOS: 25****OBSERVAÇÕES:**

1. A professora no início do ano letivo estava muito chateada com administração da escola, pois não aceitava a quantidade de alunos na mesma sala (29 alunos). Não aceitava o comportamento dos alunos, que apresentavam muita hiperatividade. Dos vinte e nove alunos, quinze foram encaminhados para atendimento, ou seja, 51,7% ,mais da metade da turma. Aos poucos essa questão foi resolvida e será relatada na análiseAs observações das aulas foram realizadas no final dos atendimentos, quando as crianças já apresentavam outro comportamento. De início, o distanciamento afetivo professora- alunos e alunos-professora foi muito significativo, porém a interação foi possível e as aulas observadas demonstraram bom aproveitamento.
2. Como é a mesma professora de todas as disciplinas, exceto informática e inglês, a professora não segue criteriosamente o horário para matemática, língua portuguesa, ciências e filosofia, segue o conteúdo, sendo assim acabei assistindo algumas aulas de outras disciplinas.

Registro da observação da aula do 2º ano – 1ª série.

A professora iniciou a aula com muita satisfação, essa aula aconteceu depois de um recesso escolar, feriado do dia das crianças e do dia dos professores. Um aluno foi chamado para fazer uma oração e a professora escreveu a oração no quadro para todos copiarem na agenda escolar.

Querido Deus, abençoa todos nós nesta tarde de estudo. Amém!

Iniciar a aula com uma oração é um habito da escola, a oração só é realizada no primeiro tempo de aula, por isso que em outras observações de aula não iniciei a minha observação relatando esse fato. O que eu observei de diferente foi a dinâmica da professora em chamar um aluno para fazer a oração e todos copiarem na agenda a oração. A primeira

atividade da aula é escrever uma redação sobre o que os alunos fizeram no período de recesso escolar. A professora aproveita muito a oralidade das crianças, trazendo informações, questionando os acontecimentos e os significados das palavras e a relação do conteúdo expresso por meio da fala na realidade social, após a compreensão do conteúdo por meio da oralidade e interação, ela segue para a atividade escrita, que nesse momento é a redação, que será realizada em casa. Cada criança teve a oportunidade de relatar oralmente a sua experiência no período de recesso. A professora organizou da seguinte forma: o primeiro aluno iria começar e os outros iriam esperar a sua vez obedecendo a ordem das fileiras. Começa com uma aluna:

1ª criança:

Eu fui na escola que minha mãe trabalha. Na escola da mãe todo mundo fica quietinho, aprendi muito.

A professora anota o que a aluna disse no quadro, sinalizando a escrita. Nesse momento a professora fala o nome do próximo aluno, sendo que na sala tem dois com o mesmo nome e antes de falar o sobrenome, os alunos discutem qual deles vai falar primeiro. Resolveram a situação e um falou depois do outro:

2ª criança:

Eu ganhei um polystation

3ª criança:

Eu ganhei dois presentes

4ª criança:

Ganhei uma boneca, fiquei impressionada!

5ª criança:

Eu ajudei o meu avô e fui a piscina.

6ª criança:

Fui de moto com o meu pai até campo Verde.

7ª criança:

Viajou para dois parques.

8ª criança:

Ganhei oito presentes.

9ª criança:

Vi um pavão e corri atrás dele.

10ª criança:

Ganhei uma caminhonete que não é de verdade.

11^a criança:

Fui a Cuiabá, na gincana da FEMAT.

12^a criança:

Ganhei presentes: celular e boneca que fala.

13^a criança:

Vi uma chuva de granizo, uma pedra caiu na minha cabeça.

14^a criança:

Fui a Sinop ver o meu tio.

15^a criança:

Joguei Playstation do tio, quase a semana toda.

16^a criança:

Fui a Cuiabá e fiquei com o meu tio.

Quando a professora anota o que a criança falou, ela aponta a abreviação que a professora fez para se referir a Cuiabá : Cbá. Ele diz que não está escrito certo. Nesse momento fica evidente a importância da escrita para os alunos.

17^a criança:

Fui visitar o meu pai na fazenda e fui ao parque.

18^a criança:

Fui a Cachoeira da Fumaça e ao Caiçara.

19^a criança:

Ganhei a Barbie borboleta. Viajei a *hopy hare*.

20^a criança:

Fui a águas quentes de Juscimeira.

A professora abrevia água: H20. Os alunos ficam curiosos para saberem o que é isso. Ela explica que á abreviação da água.

21^a criança:

Andei de bicicleta nova e ganhei presente da madrinha.

22^a criança:

Ganhei um caminhão e fui na fazenda e no shopping quatro vezes.

23^a criança:

Fui na sala da coordenação da UFMT e brinquei com minha irmã.

24^a criança:

Fui nas águas Quentes.

A professora relatou o que fez nesse período e me perguntou também. Eu respondi que fiz uma festa para minha filha e ela contou que visitou a sua neta, sua mana e recebeu a visita de seu irmão de Cuiabá

A professora conseguiu finalizar a atividade proposta e o que eu pude observar foi a dificuldade que eles tem em esperar a sua vez para falar e escutar o amigo. Em alguns momentos a professora precisou intervir para que a atividade pudesse ser concluída. A professora pontua a questão do feriado ser do dia das crianças e que geralmente as crianças ganham presente nessa época (apenas uma criança disse que não ganhou presente). Ela disse que sabe o quanto é bom ganhar presente, mas que a maioria parece ter gostado mais de fazer alguma atividade com a família do que falar do presente que ganhou. Nesse momento, ela aproveita para falar da importância dos relacionamentos interpessoais. Enquanto as crianças relatavam, eu observava essa questão, pois as crianças mais motivadas em falar narraram os passeios, as visitas e as mais agitadas relatavam o presente do dia das crianças. Ficou evidente nessa atividade que o contato com a família foi mais significativo.

A professora apaga o quadro para escrever a atividade:

Durante a “semana do saco cheio”, eu fiz tudo isso.....

O nome que conceitua essa semana de recesso não é muito agradável, transmite a sensação de que os alunos estão *de saco cheio* da escola e a escola (professores) está *de saco cheio* dos alunos. Parece que a escola é um lugar de obrigações, insuportável e não um lugar de prazer, satisfação em conhecer algo novo.

ANEXO 5 – Sobre a pesquisadora:

Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho.

Experiência profissional: Psicologia Escolar (atendimento em grupo para alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, orientação profissional, orientação aos pais, capacitação e treinamento para professores e funcionários); Clínica (Atendimento clínico individual para crianças, adolescentes e adultos.); Docência Superior nas disciplinas: Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social e Comunitária, Psicoterapia com crianças e adolescentes, Estágio Supervisionado Clínico, Ética, Didática e Estágio Escolar.

Currículo do Sistema Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=W3319598>

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](#)