

**ESTILOS DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA
1ª SÉRIE E SEUS EFEITOS SOBRE A
APRENDIZAGEM DA LEITURA**

Lair Levi Buarque

Dissertação apresentada ao Mestrado de
Psicologia, como requisito parcial a obtenção
do Título de Mestre.

Departamento de Psicologia
Universidade Federal de Pernambuco

Recife - Junho - 1986

ORIENTADORES

Dr^a Terezinha Nunes Carraher

Dr. David William Carraher

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a Terezinha Nunes Carraher

Dr^a Magda Becker Soares

Dr^a Iracema Lima Pires Ferreira

Dedico este trabalho a:

- *Meus Pais, pelo incentivo constantes;*
- ***José e Fernando**, pelos momentos roubados ao nosso convívio;*
- *Todas as **professora e crianças** das turmas observadas, pela convivência enriquecedora.*

SUMÁRIO

SUMÁRIO	4
RESUMO	7
1 - INTRODUÇÃO	10
1.1 - FATALISMO BIOLÓGICO	11
1.2 - FATALISMO SOCIAL	12
2 - O ESTUDO EM SALA DE AULA	16
2.1 - AS EVIDÊNCIAS DA NECESSIDADE DE PESQUISA EM SALA DE AULA	16
2.2 - EVOLUÇÃO DA PESQUISA EM SALA DE AULA	18
2.3 - A OBSERVAÇÃO ANTROPOLÓGICA: A VISÃO ETNOGRÁFICA E ECOLÓGICA	19
2.3.1 - A VISÃO ETNOGRÁFICA	20
2.3.2 - A VISÃO ECOLÓGICA	22
2.4 - O ESTADO ATUAL DA PESQUISA EM SALA DE AULA NA AMÉRICA LATINA	24
3 - A PROPOSTA DESTE ESTUDO	28
3.1 - A AMOSTRA DESTE ESTUDO	30
3.2 - O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA NA SALA DE AULA	30
3.2.1 - MATERIAL UTILIZADO NA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	32
3.2.2 - O USO DO MATERIAL EM SALA DE AULA	32
4 - AS ESCOLAS INTEGRANTES DA PESQUISA	35
4.1 - ESCOLA A	35
4.1.1 - A SALA DE AULA	36
4.1.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA	37
4.2 - ESCOLA B	40
4.2.1 - A SALA DE AULA	41
4.2.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA	42
4.3 - ESCOLA C	45
4.3.1 - A SALA DE AULA	47
4.3.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA	48
4.4 - ESCOLA D	49
4.4.1 - A SALA DE AULA	54
4.4.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA	55

4.5 - ESCOLA E	58
4.5.1 - A SALA DE AULA	59
4.5.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA	60
4.6 - COMENTÁRIO GERAL SOBRE AS PROFESSORAS INTEGRANTES DA AMOSTRA	63
5 - A ANÁLISE DO ESTILO DO PROFESSOR	66
5.1 - A ANÁLISE QUANTITATIVA VERSUS A QUALITATIVA	66
5.2 - A DETERMINAÇÃO DOS ESTILOS	105
6 - RESULTADOS	151
6.1 - A LOCALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NA ESCALA DE AVALIAÇÃO	152
6.2 - A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DAS CRIANÇAS EM LEITURA E ESCRITA	152
6.2.1 - A AMOSTRA	152
6.2.2 - OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	153
6.2.2.1 - O DITADO	153
6.2.2.2 - LEITURA DE FRASE E TEXTO	155
6.2.2.3 - A TAREFA DE ESCRITA	155
6.3 - OS RESULTADOS OBTIDOS	156
6.3.1 - ESTILO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR SEGUNDO A ESCALA DE AVALIAÇÃO	156
6.3.2 - ESTILO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR E PERFORMANCE DOS ALUNOS	158
6.3.3 - ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS TAREFAS APLICADAS	163
6.3.4 - PERFIL DOS ALUNOS APROVADOS OU RETIDOS E AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS	170
7 - DISCUSSÃO	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES	184

RESUMO

RESUMO

Entre as inúmeras hipóteses que se levantam acerca da evasão e repetência na 1ª série da escola pública do país, está o desempenho do professor alfabetizador como uma provável explicação para o fracasso das crianças da escola oficial.

Este trabalho investigou a relação entre o estilo de desempenho dos alfabetizadores - aqui definido como o modo de desenvolver a proposta pedagógica em sala de aula - e o resultado dos alunos na alfabetização. No presente estudo acompanharam-se, em sala de aula, doze professoras da 1ª série distribuídas em cinco escolas da rede estadual durante o ano de 1984 e, ao final dele, 120 crianças foram submetidas a testes de leitura e escrita de palavras.

Os resultados obtidos foram analisados em quatro níveis: a) identificação do estilo de desempenho das professoras da amostra; b) estilo de desempenho do professor e performance dos alunos; c) escola e desempenho dos alunos nas tarefas aplicadas; d) perfil dos alunos aprovados ou retidos e avaliação das professoras.

Os estilos de desempenho identificados resultaram de uma escala de avaliação cuja construção partiu da análise qualitativa das atividades desenvolvidas em sala de aula pelas 12 professoras observadas. Assim, constataram-se dois estilos situados nos pólos opostos da escala proposta e denominados de mecanicista e elaborativo. Seis professoras tiveram seus desempenhos classificados como mecanicista, enquanto só duas encaixaram-se no estilo elaborativo. As outras quatro, situaram-se numa faixa intermediária, mas que tende preponderantemente para o estilo mecanicista.

Ao analisar o resultado dos alunos nas tarefas aplicadas, verificou-se que não houve uma indicação de relação entre o estilo de desempenho do professor e aprendizagem dos alunos na 1ª série.

Em seguida, agrupando-se os resultados, verificou-se que esses dados indicaram um possível efeito da escola sobre os resultados finais na alfabetização.

O perfil dos alunos aprovados ou retidos da amostra também foi confrontado com a avaliação da professora, verificando-se a inexistência de alunos considerados **fortes** no grupo dos retidos e a presença de alunos **fracos** entre os aprovados. Contrastou-se também o desempenho dos dois grupos nas tarefas do abecedário e leitura de frases. No abecedário houve distribuição dos

retidos nos dois níveis de desempenho (1a, 1b - 2a, 2b); os aprovados também se distribuíram entre esses níveis, à exceção do 1a. Na tarefa de leitura de frases, todos os alunos retidos não conseguiram ler, enquanto que entre os 103 aprovados, 17 (16,50%) crianças não leram. Esses resultados parecem evidenciar que as professoras possuem critérios mais maleáveis para aprovar, enquanto que o julgamento dos retidos indica uma avaliação dirigida para detectar a ausência de requisitos para a 1ª série.

Os resultados finais deste estudo longe de isentar ou apontar culpados, permitem indicar: a) a importância de se reconsiderar a formação profissional dos professores alfabetizadores e b) a necessidade da escola redefinir o seu papel na tarefa de educar.

1 - INTRODUÇÃO

1 - INTRODUÇÃO

A escola encontra-se sob fogos cruzados e é, mais do que nunca, objeto de controvérsia (GOUVEIA, 1981). De um lado, há os que a vêem como fator de mudança social, já que proporciona o acesso do indivíduo às novas informações, expõe-no ao pensamento científico levando-o, portanto, à modernização; de outro, há os que a consideram um aparelho ideológico do Estado que, prescindindo de outros aparelhos repressivos (polícia, exército, tribunais), seria eficiente em manter o “status quo”, a ordem estabelecida, através da inculcação de normas e valores que interessam às classes dominantes.

Entre as duas posições radicalmente opostas, um ponto existe em comum: **a escola é poderosa** (seja para mudar, seja para preservar).

Esse poder torna-se questionável quando se faz uma reflexão acerca do início da escolarização (1ª série) das crianças das camadas desfavorecidas e se encontra o índice alarmante de 56% referente a evasão e repetência nas() séries públicas do país no período de 74-78 (BRANDÃO, BAETA E ROCHA 1983). Ora, cabem aqui várias perguntas:

- 1) -Se a escola é poderosa para promover mudanças, qual a explicação para o fracasso em manter e promover sua clientela?
- 2) -Estará a escola sendo efetiva em manter a marginalidade das crianças oprimidas, desprovidas de capital cultural, e, deste modo cumprindo a sua função de manter o “status quo”?
- 3) -Possuem escola e sociedade estruturas isonômicas de modo que a primeira reproduz as contradições da segunda e “expulsa” as crianças desfavorecidas?
- 4) -Ou a escola não tem autonomia para, sozinha, resolver o problema da marginalidade dessas crianças, pois as explicações também se encontram além de suas fronteiras?

A busca das causas para o fracasso da escola pública tem sido uma preocupação na pesquisa educacional, embora não se possa dizer que se tenha dado a importância devida que o tema requer, nem que a produção existente seja de boa qualidade (BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1983).

Numa extensa revisão das pesquisas sobre evasão e repetência no 1º grau, as autoras referidas identificaram dois enfoques bastante presentes na área: a) “fatalismo biológico” e b) “fatalismo social”. Esses dois enfoques merecem considerações, pois parecem responder senão completa, mas parcialmente, as duas primeiras questões anteriormente formuladas.

Professoras de 1ª série de cinco escolas oficiais de Pernambuco, visitadas ao longo de 1984, foram solicitadas, em entrevistas informais, a apontar as possíveis causas do fracasso na alfabetização. Quatro respostas predominaram e serão, a seguir, discutidas.

1.1 - FATALISMO BIOLÓGICO

Dentre as quatro, duas refletem um determinismo, uma causa interna que gera um efeito externo (insucesso na aquisição da leitura) :

- a) As crianças são subnutridas e, com fome, ninguém pode aprender;
- b) As crianças são subnutridas na fase fetal ou na de 0-2 anos têm o seu desempenho intelectual prejudicado futuramente e é esta clientela, em sua grande maioria, que chega às escolas públicas.

A questão dos efeitos da subnutrição sobre o desempenho escolar ainda é um território aberto, segundo BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983). Isto porque, do ponto de vista metodológico, várias são as medidas utilizadas, sendo a mais comum a antropométrica, embora bastante discutida, uma vez que os fatores considerados (peso e altura) são também explicados por fatores como a origem racial e hereditária, bem como fatores ambientais, tais como altitude, qualidade e tipo de alimentação, atenção médica (MORALES, citado em BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1983). Determinar precisamente os efeitos que a subnutrição e a estimulação social têm sobre o desenvolvimento infantil é um outro problema desse tipo de análise, uma vez que a ação desses dois fatores é integrada, tornando-se difícil, senão impossível, separar o efeito de cada um. Essas mesmas autoras acima referidas também salientam que há uma convergência nas conclusões entre as pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, “*no sentido da impossibilidade de se tomar o mal estado nutricional como um alibi para o fracasso da escola em relação às crianças das camadas populares*”.

Este tipo de análise feita pelo corpo docente, espelhadas nas duas respostas citadas, reduz, em muito, a responsabilidade da escola, pois redundando numa passividade e aceitação pessimistas de um quadro, diante do qual, pouco ou nada resta a fazer.

1.2 - FATALISMO SOCIAL

As duas respostas restantes, oferecidas pelas professoras contatadas, encaixam-se neste segundo prisma:

c) Chegada tardia à escola (7 anos) sem um preparo anterior (pré-escola) que facilita a alfabetização (discriminação visual, auditiva e coordenação motora);

d) desinteresse da família na aprendizagem dos filhos pois a maioria é analfabeta.

A ausência do pré-escolar, com seu treinamento para “equipar” as crianças dos requisitos “imprescindíveis” à alfabetização, bem como o desinteresse da própria família na aprendizagem dos filhos, espelha o “fatalismo social” apontado por BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983) ou o fenômeno da “*marginalização ou privação cultural*” também identificado por CARRAHER (1984) nas abordagens correntes acerca do fracasso na alfabetização .

É importante ressaltar que, no âmbito da escola, são praticamente desconhecidas as análises feitas à luz de BOURDIEU e PASSERON, inspiradores desse tipo de abordagem iniciada na metade da década de 70 (BRANDÃO, BAETA e ROCHA, 1983) que se associou, no Brasil, aos rótulos de “marginalidade”, “carência”, “privação cultural” (PATTO, 1981).

Tal carência é entendida como uma desvantagem das crianças das classes oprimidas em relação às de classe social mais abastada, baseada em parâmetros da cultura dominante, de modo geral e exigências da escola oficial, em particular (PATTO, 1981). Mais explicitamente, DE CECCO (em PATTO, 1981) define a criança culturalmente carenciada “*como aquela que é criada num ambiente pré-escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessária ai início de sua educação formal nas escolas públicas*”.

Coincidentemente, este prisma de análise refletido nas duas últimas respostas das professoras, também isenta parcialmente a escola de sua responsabilidade no processo de aquisição da leitura, uma vez que as professoras alegam não poder suprir, em dois meses, um trabalho que deveria ter sido realizado em, pelo menos, um ano (período preparatório à alfabetização). Esta observação encontra respaldo em NORONHA (citado em BRANDÃO, BAETA e ROCHA, 1983) para quem a conscientização dos professores, no que se refere às contradições existentes na prática pedagógica, leva-os a assumir três orientações: “*simplesmente se distanciar da prática pedagógica, permanecer e procurar trabalho nas ‘brechas advindas de suas próprias contradições’ ou permanecer se acomodando à situação que via de regra consideram irremediável*”.

Os dois enfoques presentes na literatura da área e manifestadas pelas idiosincrasias das alfabetizadoras contatadas, denotam pontos de vista opostos (fatores internos e externos àquele que aprende), sem serem mutuamente excludentes, pois aceitar um não significa rejeitar o outro. Transparece,

entretanto, a clara necessidade de uma terceira perspectiva de análise e que, segundo BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) já surge na pesquisa educacional e *“incorpora o contexto sócio-econômico e político de forma menos fatalista e que procura descobrir dentro da escola o que lhe é específico, sem descuidar do indivíduo nem do social, repensando a categoria ‘totalidade’ na análise da prática escolar”*.

“Procurar descobrir dentro da escola o que lhe é específico” é uma mudança no foco de análise que deixa de centrar-se em prováveis deficiências do aprendiz, quer biológicas, quer culturais, para apreender, no próprio contexto escolar, as facetas do fenômeno considerado.

“Sem descuidar do indivíduo nem do social”, torna esta perspectiva mais abrangente e, possivelmente, capaz de responder as perguntas 3 e 4 presentes no início deste trabalho:

- Possuem escola e sociedade estruturas isonômicas de modo que a primeira reproduz as contradições da segunda e “expulsa” as crianças desfavorecidas?

- Ou a escola não tem autonomia para, sozinha, resolver o problema da marginalidade dessas crianças, pois as explicações também se encontram além de suas fronteiras?

Considerar a escola como reprodutora das contradições da sociedade ou buscar explicações além das fronteiras da escola são dois prismas que exigem essa análise mais ampla da realidade escolar proposta por BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983).

Mas, que aspectos da escola estão carecendo de abordagem? BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) ao elegerem um elenco de dez alternativas que deverão ser trilhadas ou aprofundadas pela pesquisa educacional no Brasil, apontam dois itens que pretendemos enfocar neste trabalho: a reavaliação das práticas de alfabetização e a qualificação com base no perfil dos professores que são efetivos para as crianças das camadas populares.

A análise desses dois aspectos deve passar, obrigatoriamente, pela pesquisa em sala de aula, mas esta, estranhamente, tem sido uma área periférica e não central na análise dos processos educacionais. Como bem salientaram MEDLEY e MITZEL (1963, citados em PATTO, 1981) *“o pesquisador limita-se à manipulação ou estudo dos antecedentes e conseqüentes (...) mas jamais olha para dentro da sala de aula para ver como o professor realmente ensina ou como o aluno realmente aprende”* (grifo nosso).

As pesquisas existentes carecem de uma abordagem **qualitativa** e predominam aspectos qualitativos como renda familiar, escolaridade dos pais, ocupação (referente ao aluno), e tempo de magistério, experiência com método e escolaridade, no que se refere ao professor. Os resultados de pesquisas realizadas sob esta ótica não demonstram a esperada relação entre melhor qualificação do professor e melhor rendimento do aluno (BRANDÃO, BAETA e ROCHA, 1983). Essas mesmas autoras advertem, entretanto, para falhas metodológicas nesses estudos pois *“as variáveis da escola e do professor tem sido agregadas ao nível da escola, enquanto as variáveis do aluno têm sido usadas a nível individual”*.

Pesquisar a sala de aula sob um novo enfoque, o qualitativo, tornou-se imperativo e esta trabalho, visando suprir esta carência, planejou um estudo de

campo utilizando a **observação direta** de 12 (doze) professoras alfabetizadoras da rede pública estadual de Pernambuco, durante o tempo de aula por elas destinado à Comunicação e Expressão. O período de observação iniciou-se em maio e finalizou-se em dezembro de 1984 em cinco escolas situadas na abrangência do DERE-NORTE (Departamento Regional de Educação do Recife Norte). Todas as professoras utilizavam o material Alfa.

A observação direta em sala de aula e o convívio com o meio escolar deverão possibilitar a caracterização do:

- a) estilo do professor de 1ª série da rede oficial, através de uma análise qualitativa das atividades por ele desenvolvidas na sala de aula;
- b) o perfil do aluno aprovado e reprovado da escola pública, através da análise dos testes aplicados, com o objetivo de verificar se existe uma relação entre o desempenho do professor e a criança que concluiu a 1ª série (aprovada ou retida).

Espera-se que uma análise final desses dois assuntos possibilite a discussão de um aspecto descortinado no início desta discussão: a escola é poderosa para promover e mudar sua clientela ou há que se buscar outras forças auxiliares na tarefa de alfabetizar e manter a clientela escolar?

2 - O ESTUDO EM SALA DE AULA

2 - O ESTUDO EM SALA DE AULA

2.1 - AS EVIDÊNCIAS DA NECESSIDADE DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Outros autores, além de BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) também têm indicado esta carência, ainda que discorrendo sobre outros aspectos vinculados ao problema da aquisição da leitura, tais como: época para iniciar a alfabetização, prontidão da criança, conhecimentos lingüísticos do professor etc. Este é o caso de COLTHEART (1981) que, ao analisar as várias abordagens correntes na literatura acerca da idade em que a criança deve aprender a ler, sugere que a habilidade do professor, o método e o tamanho da sala são variáveis extrínsecas que não podem deixar de ser investigadas.

Considerar o professor uma variável no processo de aquisição de leitura é também uma proposta de NURSS (1981), quando examina a questão da prontidão, avaliada através de testes, como fator preditivo para a alfabetização, pois a autora considera que nenhum desses instrumentos de avaliação lida adequadamente com atitudes, interesses e fatores ambientais que certamente afetam a aprendizagem inicial da leitura.

Questiona-se também o conhecimento que o professor deve ter acerca do seu próprio idioma para que tenha sucesso na tarefa de alfabetizar, mas POERSCH (1982) considera que estes conhecimentos não serão a salvação da alfabetização, *“uma vez que esta é uma atividade influenciada por fatores diversos dos exclusivamente lingüísticos: personalidade do professor, motivação do aprendiz, técnica e métodos pedagógicos, contexto psicossocial”*, terminando por apontar que *“qualquer método, a história o confirma, tem-se mostrado eficiente consideradas certas circunstâncias e na dependência dos participantes do processo: professor e aluno”* (grifo nosso).

Ressaltando também o professor como uma variável a ser considerada, CARRAHER (1984) ao discorrer sobre as três prováveis **hipóteses** da incapacidade do Material Alfa para reduzir os índices de repetência na 1ª série,

aponta, como segunda explicação plausível, a aplicação inadequada do método, decorrente da má qualificação do corpo docente.

Sobre esta má qualificação também se pronunciou MARTURANO (1984) ao fazer algumas reflexões sobre a formação do professor de classes iniciais. Segundo esta autora, não obstante haja fatores de ordem institucional, sócio-econômica e política que dificultam a escolarização inicial, este quadro pode ser “agravado ou atenuado através da atuação do professor”. MARTURANO (1984), citando CENTRA e POTTER (1980), aponta duas variáveis que podem exercer efeito sobre o desempenho escolar da criança desfavorecida: as atitudes e expectativas do professor diante da criança de nível sócio-econômico distante do seu e o desempenho inapropriado às necessidades dessa criança, uma vez que, por falha de formação profissional ou atitude pessimista em relação ao potencial do aluno, com freqüência o professor alfabetizador está despreparado para lidar com a clientela. Corroborando tal afirmativa, podemos citar GATTI (1981):

“Ensinar significa alfabetizar o mais rápido possível e a competência profissional é medida em termos de sucesso na consecução deste objetivo. O que interessa são os fins - alto índice de promoção - não havendo questionamento dos meios para atingi-los, nem das conseqüências para a criança do emprego desses meios”.

As práticas pedagógicas exercidas pelo professor em sala de aula também têm sido objeto de consideração por parte de alguns investigadores e este é o caso de FERREIRO (1985) que propõe a aprendizagem da língua escrita como compreensão de um modo de construção da representação (diferentemente da visão tradicional que considera somente a relação método utilizado versus prontidão), e indica a necessidade de se conhecer as práticas pedagógicas através das quais a criança é introduzida na língua escrita, bem como a importância de se identificar, no contexto escolar, a forma como o objeto de conhecimento é apresentado à criança: ela é partícipe da construção desse conhecimento ou um mero receptor mecânico e passivo, já que a professora é a figura central do processo?

Como bem salientou Freire (1970) ao analisar a educação “bancária”, ao se examinarem as relações educador-educando na escola (em qualquer nível), ou fora dela, verifica-se que elas são predominantemente narradoras, dissertadoras e, assim, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante”.

É importante ressaltar, entretanto, que embora as evidências da necessidade de pesquisa em sala de aula anteriormente citadas sejam relativamente recentes, este interesse remonta ao final do século passado (MEDLEY, citado em MELLO, 1975). A evolução e os tipos de pesquisas predominantes nessa área serão considerados a seguir.

2.2 - EVOLUÇÃO DA PESQUISA EM SALA DE AULA

A análise da qualidade do ensino é, na realidade, a razão do interesse em avaliar o desempenho do professor em sala de aula. Esta observação iniciou-se pelo levantamento de “traços” ou características do “bom professor”, objetivos dos primeiros estudos realizados em fins do século passado (MEDLEY, citado em MELLO, 1975). Em geral, esse tipo de pesquisa utilizava um metodologia passível de críticas, pois consistia em solicitar aos alunos ou pessoas da área de educação, um descrição do que seria um bom professor.

A evolução desses estudos resultou na elaboração de questionários abrangendo vários fatores a serem avaliados no professor pelo aluno e PASQUALI (1984), ao propor um Questionário de Avaliação de Docência (QAD), faz uma extensa revisão desses instrumentos, apontando que *“a literatura sobre a avaliação do professor por parte do aluno parece, portanto, ainda não concordar plenamente sobre o valor de tal avaliação”*, embora a maioria dos autores concorde que o método de avaliação docente feita pelos alunos oferece uma contribuição importante, quando determinadas precauções estão presentes. Semelhante ao levantamento das características estão as escalas de avaliação, datando de 1913 (MEDLEY, 1973 citado em MELLO, 1975) a primeira delas. Nem os estudos de “traços” nem as escalas de avaliação produziram resultados consistentes, pois o subjetivismo das opiniões impedia o surgimento de um critério de competência do professor. Acrescente-se a esse dado o problema da ausência de preocupação em relacionar os dados do professor ao rendimento do aluno.

Surge com BARR em 1930 (MELLO, 1975) uma proposta sistemática para estudar o professor, através de descrições do que ele faz, ou seja, das atividades por ele desenvolvidas. Não foram obtidas diferenças significativas, mas a metodologia nessa área foi enriquecida, já que apontou um caminho descritivo específico e objetivo, ao contrário das opiniões subjetivas.

O acesso à sala de aula também foi resultado de trabalhos desenvolvidos na década de 20 referente à observação da criança, o “Child Study Movement” (MELLO, 1975). Esses estudos propiciaram o desenvolvimento da metodologia da observação e a sala de aula constituiu-se em cenário rico para a observação do comportamento da criança. Verificou-se aí, a *“importância do comportamento do professor como estímulo ao comportamento do aluno e, como resultado, para a importância da interação professor-aluno”*(MELLO, 1975).

A descrição e avaliação do ensino e do professor, através da observação de comportamento em sala de aula, foi desenvolvida, realmente, na década de 50. Tais estudos utilizaram categorias de comportamento, ou seja, agrupamento de descrições de comportamentos específicos para codificar ou classificar comportamento do professor ou do aluno.

Esse tipo de análise, bastante utilizado nos Estados Unidos, recebeu o nome de “análise de interação”. DELMONT e HAMILTON (1976) tecem várias críticas ao emprego indiscriminado do método pois, segundo eles, *“a natureza do*

problema a ser pesquisado deveria determinar a escolha do método". Esses autores, ao criticarem a análise da interação, consideram-na válida para os pressupostos centrais da psicologia americana, já que a pesquisa baseada neste método objetiva a apreensão de um fenômeno contínuo, reduzindo-o a fragmentos de ação que se prestarão à análise estatística apurada.

A produção desses métodos foi vasta, pois SIMON e BOYER (1968 e 1970, citados em DELAMONT e HAMILTON em 1976) reuniram 79 sistemas de análise de interação desenvolvidos para fins de pesquisa no "Mirrors for Behavior", dos quais 77 são adequados à utilização em sala de aula.

A crítica feita a esses sistemas aponta vantagens e desvantagens (DELAMONT e HAMILTON, 1976). Entre as primeiras estão:

- a) a simplicidade dos sistemas em geral, sendo fáceis de aprender;
- b) prestam-se ao estudo de grande número de salas de aula, produzindo um riqueza de dados para análise estatística referente a amostras e população;
- c) são testados e confiáveis.

Entre as desvantagens os críticos apontam:

- a) a observação limita-se aos comportamentos observáveis, passíveis de registro, não considerando as intenções que podem estar subjacentes;
- b) os períodos de observação são curtos, fracionados, e o observador exime-se, em geral a, de fazer descrições do ambiente físico, isolando os dados coletados do próprio contexto histórico;
- c) o uso de categorias predefinidas pelos sistemas de análise de interação pode acarretar explicações redundantes, uma vez que a predefinição das categorias pode pressupor, a priori, a verdade daquilo que estejam tentando explicar.
- d) as categorias fracionam um fenômeno contínuo e delimitam-lhe fronteiras arbitrárias, o que pode determinar um viés inicial.

Embora a produção de pesquisa em sala de aula, utilizando a análise de interação, tenha sido vigorosa nos Estados Unidos, a compreensão dos processos educacionais, a partir dos resultados obtidos, revelou-se proporcionalmente pobre. Essa ineficiência tem sido atribuída a uma ênfase no uso desse método em nome da "objetividade" e da "precisão", em detrimento de outros tipos de observação que complementaríamos a análise de interação, tais como: abordagens etnográfica e ecológica, ou a chamada observação "antropológica".

2.3 - A OBSERVAÇÃO ANTROPOLÓGICA: A VISÃO ETNOGRÁFICA E ECOLÓGICA

A observação antropológica tem sido desenvolvida à margem da psicologia educacional e está tradicionalmente associada à antropologia social, à psiquiatria e à observação participante em sociologia. Ainda assim,

desenvolveram-se pesquisas em sala de aula nos Estados Unidos que se valeram deste tipo de observação, mas foram totalmente negligenciadas por não se enquadrarem nos parâmetros da psicologia comportamental, diversamente dos trabalhos realizados utilizando a análise da interação.

Vários nomes têm sido atribuídos à observação antropológica e, entre eles, podemos citar: “naturalística”, “ecológica”, “microetnográfica” ou “etnográfica” (DELAMONT e HAMILTON, 1976, em PATTO, 1981). Mais recentemente, firmaram-se duas visões dentro da abrangência da observação antropológica: a etnográfica e a ecológica, possuindo, entre elas, algumas diferenças que as tornam distintas.

2.3.1 - A VISÃO ETNOGRÁFICA

MEHAN (1982) considera a etnografia, em seu sentido mais amplo, “*a descrição da cultura de uma comunidade ou sociedade*”. Por ser uma definição simples, o sentido será alterado pelos diferentes significados atribuídos aos termos nela inseridos, mas, principalmente, pela definição oferecida ao termo “cultura”. Como resultado, MEHAN aponta uma etnografia “geral” e uma “específica”, como consequência do valor **geral** ou **específico** atribuído ao termo “cultura”.

No sentido mais **geral**, “*cultura ou civilização, tomado em seu sentido mais amplo, é este todo complexo que inclui o conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes ou qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade*” (TYLOR, citado em MEHAN, 1982). A produção resultante dessa perspectiva assume a forma de crônica narrativa de comportamentos dos membros da sociedade de informação tenham sido poucas (uma ou duas) e selecionadas entre os membros participantes do grupo observado.

Abordar a cultura de modo mais **específico**, significa atentar para aspectos particulares da sociedade, ao invés de abarcar a totalidade destes num dado grupo social. Os estudos de LAVE (1982) acerca das habilidade matemáticas em alfaiates na Libéria, os de SCRIBNER e COLE (1981) acerca da alfabetização sem escola entre os Vais na Libéria e os de GREENFIELD e CHILD (1982) acerca da aprendizagem de tecer em garotas pertencentes a uma vila indígena em Chiapas, México, são exemplos de uma visão mais reduzida e específica, ilustrativos do tipo de trabalho presente neste modo de observação. Assim, os resultados desta visão mais centrada em aspectos particulares do grupo estudado não se constituem numa mera descrição dos padrões de comportamento associados ao grupo em questão, mas resultam “*numa gramática cultural ou teoria abstrata que provê as regras para produzir e interpretar o comportamento cultural apropriado em dados ambientes*” (MEHAN, 1982).

Embora haja tais diferenças quando se considera o termo **etnografia**, aspectos importantes permanecem comuns e se transportam para o âmbito da pesquisa educacional. Este é o caso, em primeiro lugar, da necessidade de uma

observação participante que requer um período longo de estudo em que o observador “mergulha” na nova cultura: a escola. Assim, um ou mais observadores permanecem numa sala de aula ou num número reduzido delas, conversam com as pessoas envolvidas no processo educacional e participam diretamente de algumas atividades do grupo. Uma outra característica importante dos estudos etnográficos refere-se ao sistema cultural que não é estudado isoladamente, mas relacionado aos sistemas conhecidos da organização, pois como WALKER (1970, citado em PATTO, 1981) advertiu, “*qualquer descrição de atividades de sala de aula, que não possa ser relacionada com a estrutura social e a cultura da sociedade é uma descrição conservadora*”.

A diferença fundamental entre uma pesquisa realizada à luz da etnografia e outra que utilize um método experimental por exemplo, é a postura do pesquisador frente ao objeto de estudo. Esta diferença é assinalada de maneira simples e conclusiva por MEHAN: um etnógrafo não se pergunta o porquê, mas o como. De que modo este assunto está organizado? Como ele ocorre? Transportando especificamente para o tema deste trabalho, indagamos: Como as professoras da rede pública estão alfabetizando suas crianças? Como se desenvolvem as práticas pedagógicas da alfabetização em sala de aula?

A perspectiva do “como” altera o modo de abordar a questão, pois o pesquisador não tentará influir no curso do fenômeno através do controle de variáveis, mas deixará que ele flua naturalmente e, como observador, registrará a cena para depois buscar e analisar os princípios ou regras que norteiam o comportamento em questão.

O conhecimento desses princípios organizadores é fundamental para entender a estrutura da educação na sociedade, pois possibilita o acesso à informações que podem relacionar o que ocorre no interior da escola ao que acontece fora dela, num contexto mais amplo: a própria sociedade. A visão etnográfica inicia o estudo de um dado assunto na sala de aula com uma abordagem panorâmica do fenômeno e, progressivamente, centra sua atenção sobre as facetas que considera mais importantes. Esta focalização intensa sobre um aspecto do fenômeno tem recebido algumas críticas relacionadas exatamente a essa visão “microscópica” do assunto em questão, já que a consideração do contexto mais amplo é inicial e refere-se tão-somente à identificação de aspectos como localização, classe social predominante e composição étnica, direcionando a focalização demasiadamente sobre o detalhamento dos princípios organizadores do objeto de estudo, sem contudo tentar estabelecer uma relação entre o ambiente imediato (microssistema) e o contexto mais amplo onde se encontra inserido (macrossistema) (HAMILTON, 1983). Um exemplo ilustrativo desta questão é o trabalho de MEHAN acerca da estrutura dos eventos na sala de aula e suas conseqüências para o desempenho do aluno (1982). Nesta análise, o autor fraciona o comportamento entre professor-aluno e identifica-o em unidades cada vez menores: o “evento” é a maior delas, constituído, por sua vez, de “fases”, compostas de “seqüências interativas”. A partir da análise da menor unidade, MEHAN descreve as conseqüências que parecem resultar da estrutura dos eventos para a participação dos alunos em sala de aula.

A observação antropológica, sob o prisma ecológico, adota o procedimento inverso, já que a análise do fenômeno é conduzida de modo a, paulatinamente, abrir o foco para captar a abrangência e as relações entre os

sistemas micro (ambiente imediato) e macro (contexto mais amplo).

2.3.2 - A VISÃO ECOLÓGICA

As escolas são organizações sociais e, assim, pesquisas e práticas educacionais baseadas na suposição de que essas instituições são exclusiva ou predominantemente ambientes para aprendizagem acadêmica têm o seu valor reduzido drasticamente. Os sistemas sociais da sala de aula e da escola têm o seu “currículo oculto” que é constituído de valores e comportamentos ensinados implicitamente no currículo formal de conhecimentos e habilidades acadêmicas. Esta é a tônica presente nos estudos ecológicos e, segundo HAMILTON (1983), “*é a mensagem que precisa ser ouvida se desejarmos melhorar as escolas no futuro*”.

BRONFENBRENNER e OGBU (citados em HAMILTON, 1983), propõem quatro critérios para definir a pesquisa ecológica. O primeiro refere-se à condição “sine qua non” desta abordagem: a atenção à interação entre as pessoas e seus ambientes que, diversamente da psicologia educacional tradicional, tenta captar o comportamento humano e os ambientes físico e social em que aquele ocorre, com o objetivo de determinar as influências recíprocas.

Isolar fatores num sistema e denominá-los “causa” e “efeito” não se enquadram na visão ecológica, uma vez que ensinar e aprender são processos continuamente interativos e, como tal, descritos como um todo. Esta é a segunda característica e bastante próxima da primeira, se considerarmos que aqui predomina a ótica de uma sala de aula é um sistema que está inserido numa escola, numa comunidade e numa cultura. Assim, torna-se difícil identificar “causa” e “efeito”, na medida em que cada um dos sistema está sujeito a influências do macrossistema em que se encontra e dos subsistemas que o compõe (HAMILTON, 1983).

O terceiro critério refere-se a consideração não somente das interações existentes no ambiente sob análise (a escola e a sala de aula, por exemplo), mas de outras forças oriundas de outros contextos, tais como, a família, a cultura, o sistema sócio-econômico, a comunidade.

Diversamente da psicologia comportamental cujo objeto de estudo restringe-se ao comportamento observável, a abordagem ecológica utiliza as percepções e atitudes das pessoas envolvidas no sistema (professores, alunos, diretores, supervisores, etc.) como dados importantes. Para essa coleta são utilizadas entrevistas informais e, eventualmente, questionários, constituindo-se este no quarto critérios proposto por HAMILTON (1983)

A respeito de se considerar na pesquisa educacional os propósitos subjetivos do professor, DELAMONT e HAMILTON (1976) também são enfáticos: “*Na medida em que a pesquisa em sala de aula pretende esclarecer os processos associados à vida na sala de aula, ela não pode levar ao divórcio entre o que as pessoas fazem e suas intenções*”.

Quando consideramos os prismas etnográfico e ecológico da observação antropológica verificamos que, diversamente da análise da interação, a pesquisa realizada sob esta orientação não sofre de um reducionismo “a priori”, pois não está direcionada por categorias descritivas preestabelecidas (“professor”, “aluno”,

“verbal”, “não verbal”). Assim, ela pode ir além do que foi estabelecido no início da pesquisa e novas linguagens descritivas podem surgir.

Uma restrição freqüentemente feita à observação antropológica refere-se à impossibilidade de generalização dos resultados dos estudos antropológicos para outras situações. Deve-se ressaltar entretanto que, embora sejam diferentes entre si, as salas de aula possuem muitos aspectos em comum e o estudo de um contexto ou de um número reduzido deles, pode ser bastante ilustrativo para esclarecer relações, identificar fenômenos comuns e pontos críticos. Desse modo, os estudos realizados à luz da antropologia poderão abranger não só os aspectos particulares, mas também os gerais da sala de aula.

Estudos ecológicos que reúnem os quatro critérios acima descritos são raros, mas convém ressaltar que esta é uma abordagem emergente no panorama da pesquisa em sala de aula que desafia os modos tradicionais de lidar com os problemas educacionais.

2.3.3 - A PROPOSTA DE DELAMONT E HAMILTON

Após um congresso realizado na Universidade de Lancaster em 1970, um grupo de pesquisadores ingleses, entre os quais DELAMONT e HAMILTON, escreveram uma série de artigos com o objetivo de iniciar uma mudança na perspectiva da pesquisa em sala de aula.

Dois fatos chamaram a atenção desses pesquisadores: 1) a inexistência de trabalhos que utilizassem a **observação direta** de professores e alunos interagindo em sala de aula e 2) a utilização de métodos para estudar fenômenos educacionais sem que houvesse a passagem pelo ambiente onde eles ocorrem (a sala de aula) ou, caso o fizessem, eram inadequados para apreender a complexidade do evento (PATTO, 1981).

DELAMONT e HAMILTON (1976), depois de criticarem a ênfase exagerada na análise da interação na tradição americana de pesquisa em sala de aula e discutirem os méritos da observação antropológica, propõe uma nova perspectiva de pesquisa para a Grã-Bretanha. Esses autores advertem para o uso indiscriminado do mesmo método para diferentes problemas, propondo uma solução racional e conciliadora.

Essa proposta constitui-se na determinação da natureza do objeto de estudo para, em seguida, escolher a estratégia apropriada. Este é o caminho inverso do habitualmente realizado pelas pesquisas que utilizaram a análise da interação.

Deve-se ressaltar que esses autores não descartam nem invalidam a ênfase americana na análise da interação, mas chamam a atenção para os perigos de se trilhar o mesmo caminho e obter poucos resultados ao negligenciar a abordagem antropológica.

Esta nova perspectiva de pesquisa para a sala de aula constitui-se numa alternativa para focalizar áreas de interesse que já foram abordadas por outros métodos, mas que não se mostraram capazes de produzir resultados satisfatórios.

2.4 - O ESTADO ATUAL DA PESQUISA EM SALA DE AULA NA AMÉRICA LATINA

Os estudos que analisam o que ocorre no interior da sala de aula e a possível relação com o fracasso escolar na aquisição da leitura, utilizando a observação direta na sala de aula, são escassos na América Latina (FILP, J. et alii, 1982).

De fato no levantamento realizado por BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983) acerca da pesquisa sobre evasão e repetência no Brasil, essas autoras constataram uma ênfase em estudos que utilizaram características tradicionais como: renda familiar, escolaridade dos pais, ocupação etc, razão pela qual sugeriram estudos que utilizem uma abordagem qualitativa ou estudos etnográficos / antropológicos.

A pesquisa empreendida por FILP et alii (1982) no Chile constitui-se num marco de referência para este trabalho, tendo em vista os resultados obtidos serem bastante interessantes e oriundos de uma realidade social próxima à nossa .

FILP, CARDEMIL, DONOSO et alii (1982), investigando a relação entre a educação pré-escolar e primária, verificaram o desempenho numa prova de leitura e matemática de crianças de 1ª série, pertencentes a 25 escolas públicas do Chile, agrupadas pelo nível de escolaridade dos pais e nível sócio-econômico do estabelecimento de ensino que freqüentavam. Os resultados obtidos em matemática por crianças cujas mães eram analfabetas ou tinham educação básica incompleta variavam de 76 pontos nas escolas do setor baixo rural e urbano a 90 pontos nos do setor médio-médio. Tendências similares de aumento foram constatadas para crianças cujas mães tinham educação básica completa ou média incompleta (82 pontos no meio rural - 98 pontos no meio urbano) ou que tinham educação média completa ou universitária (76 pontos no meio rural - 98 pontos no meio urbano) .

Esses dados colhidos no Chile são interessantes porque, ainda que controlados estatisticamente os efeitos de variáveis familiares (educação e profissão dos pais) e antecedentes individuais (número de irmãos, idade da criança, estado de carência nutricional), a influência do nível sócio-econômico da escola continuava emergente.

Tal influência ensejou um 2º estudo, no qual fatores escolares, tais como: infra-estrutura da escola, materiais didáticos disponíveis, antecedentes profissionais dos professores e qualidade do processo ensino-aprendizagem são

analisados, pois poderiam estar contribuindo para o fracasso nos testes de leitura e matemática.

Com referência a este último aspecto, os pesquisadores utilizaram a observação direta em sala de aula e, embora preocupados com a qualidade do ensino oferecido, utilizaram a técnica da amostragem de tempo para a observação de três categorias, definidas num estudo preliminar e referentes à relação professor-aluno: as técnicas pedagógicas, a orientação valorativa e as medidas disciplinares.

Essas observações sugeriram que existem diferenças importantes na **qualidade** da educação recebida por crianças em estabelecimentos de diferentes níveis sócio-econômicos, ou ainda, o nível médio de rendimento de leitura e matemática na 1ª série aumenta à medida em que aumenta o nível sócio-econômico do estabelecimento educacional.

No Brasil, um estudo de caso na 1ª série do 1º grau, realizado por GATTI, PATTO e outros (1981), fugindo da abordagem tradicional de procurar no aluno as causas do problema de repetência, direcionou sua atenção para fatores macroestruturais, como possíveis determinantes da reprovação: características do corpo discente, da interação professor-aluno, da família e do corpo docente. Os dados resultaram da aplicação de nove provas realizadas durante o 2º semestre, bem como de entrevistas com o corpo docente, mães ou responsáveis pelas crianças, pessoal técnico e administrativo, análise das cartilhas e procedimentos didáticos de duas escolas públicas da periferia de São Paulo (uma carente, outra não carente). Além desses instrumentos, foi realizada a observação da interação professor-aluno em sala de aula e, embora os autores não tenham detalhado o método utilizado na observação intra-classe, as conclusões resultantes são interessantes e corroboram alguns aspectos apontados por FILP et alii (1982):

- 1 - Em sala de aula predomina a ausência de apelo à criatividade, à espontaneidade e ao trabalho individual.
- 2 - O material didático é inadequado à clientela e mal utilizado pelo professor.
- 3 - O professor trabalha com os mais fortes e esquece os mais fracos.

Ampliando a perspectiva de análise vigente na pesquisa educacional brasileira e aproximando-se das propostas de HAMILTON (1983) e WELLS (1976), está o trabalho desenvolvido por CARRAHER(1984). Num estudo acerca da leitura e matemática na vida diária, desenvolvido em duas escolas públicas do Recife-PE que exibiam altos índices de reprovação na 1ª série nos últimos cinco anos, CARRAHER realizou observações das nove professoras cujos alunos constavam da amostra selecionada, com o objetivo de identificar os usos de leitura e escrita na situação escolar. Além da observação na escola, CARRAHER entrevistou os responsáveis pelas crianças e, entre outras informações, a entrevista coletou dados referentes aos usos da leitura e escrita no cotidiano dos entrevistados. Os resultados são interessantes:

- 1) Não se obteve associação entre renda familiar e sucesso escolar;
- 2) Não se obteve uma correlação significativa entre o nível de instrução materno ou paterno, embora os coeficientes tenham se aproximado do nível 0,05 de significância;

- 3) Não houve associação entre o número de filhos, ou a posição da criança na constelação familiar, ou o número de pessoas na casa e a aprovação escolar.

CARRAHER interpreta esses resultados como decorrentes da força das variáveis macroestruturais que emerge quando examina a sociedade como um todo (grifo da autora) e diminui quando se restringe a análise a uma parcela daquela.

Uma implicação importante, (apontada pela autora) destes resultados é que, possivelmente, existem outras variáveis que medeiam a associação entre as variáveis estruturais e o sucesso escolar. CARRAHER, apoiada em BOURDIEU e WILLIS (1977, citados em CARRAHER, 1985) não aceitou a influência de fatores sócio-econômicos de modo determinista e postulou, então, que as **motivações** existentes para a leitura e a escrita poderiam ser as mediadoras culturais das influências sócio-econômicas sobre o fracasso na alfabetização das crianças de baixa renda.

Um outro resultado digno de registro surgido nesta pesquisa foi a associação significativa entre o êxito escolar na alfabetização e o hábito da mãe de ler para a criança. Esta motivação para a aprendizagem desenvolvida na família reveste-se da maior importância, quando se considera que *“em nenhuma das ocasiões de observação em sala de aula, as professoras levaram as crianças a utilizar a leitura e a escrita funcionalmente”*.

Outros aspectos são ainda discutidos no trabalho de CARRAHER, mas não são aqui citados por não serem conclusões decorrentes da observação direta no ambiente escolar.

Assim, o estado atual da pesquisa em sala de aula na América Latina, utilizando a observação direta, sugere que vários e importantes aspectos estão sendo descortinados e, embora a abordagem dos problemas esteja sendo ampliada em termos de análise, os resultados a necessidade de se investir numa visão **qualitativa**, a fim de se extrair uma linguagem que possibilite informações enriquecedoras para a compreensão de tão complexo.

3- A PROPOSTA DESTE ESTUDO

3- A PROPOSTA DESTE ESTUDO

Os índices de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau (56% no período de 1974-1978, segundo BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1983) têm sido o grande problema educacional neste país, pois é o ponto onde se estrangula o sistema.

Dada a relevância do problema, supõe-se que a pesquisa educacional tem dedicado um bom espaço ao tema. Esta suposição não foi, entretanto, confirmada na prática da pesquisa desenvolvida ao longo de dez anos (1971-1981) no Brasil (BRANDÃO, BAETA E ROCHA, 1983).

Como está sendo pesquisado esse assunto? As autoras acima referidas apontam a necessidade de se desenvolverem estudos que utilizem uma caracterização **qualitativa**, pois as abordagens correntes utilizam estudos correlacionais e exploratórios/descritivos que não possibilitam uma mudança no sistema educacional. Essa necessidade também foi confirmada, em termos de América Latina, por FILIP et alii (1982) que apontaram a escassez de estudos acerca do fracasso escolar na aquisição da leitura que utilizam a observação direta em sala de aula.

Ampliando a análise, DELAMONT e HAMILTON (1976) chamaram a atenção para a riqueza de informações que a observação antropológica pode oferecer e sugeriram a adequação da estratégia ao tema abordado e não o enquadramento deste àquela.

Assim, verificamos que o problema da evasão e repetência no 1º grau (1ª série) está presente em discussões científicas, políticas, mas o modo de abordar a questão não tem produzido resultados satisfatórios.

Estudar a alfabetização através e suas práticas e dos estilos de desempenho dos professores alfabetizadores é um dos modos de abordar o problema, mas pesquisar no contexto onde eles ocorrem não tem sido freqüente, e esta é uma prioridade, se desejarmos prosseguir na busca de soluções para o ensino.

Neste estudo, estilo de desempenho do professor refere-se ao desenvolvimento da proposta pedagógica na sala de aula alfabetizar seus alunos, considerando-se para isto: a) a qualidade da atividade pedagógica desenvolvida; b) a clareza na ordenação/condução das atividades de classe junto aos alunos; c) o modo como reage e trabalha o erro dos alunos; d) utilização do tempo nas atividades de comunicação expressão.

As perguntas motivadoras deste estudo indicaram o caminho da sala de aula:

- Como as professoras de 1ª série alfabetizam seus alunos? Que práticas são utilizadas?

- O que acontece na sala de aula e/ou escola que não tem sido efetivo em evitar a evasão, nem capaz de promover as crianças para a 2ª série?
- Será que os índices de evasão e repetência não, estão diretamente relacionados aos estilos de ensinar dos professores alfabetizadores?
- A escola tem autonomia para, sozinha, diminuir a marginalidade das crianças das camadas desfavorecidas ou o fracasso escolar é uma questão social?

Numa observação preliminar de 10 professoras de 1ª série realizada no 2º semestre de 1983 em três escolas públicas situadas na abrangência do DERE-NORTE, em Recife-PE, ainda que atendendo a comunidade de nível sócio-econômico semelhante (baixa renda), detectaram-se variações, à semelhança do estudo chileno (FILP, 1982), nas atividades desenvolvidas por professores de alfabetização que utilizavam o mesmo método (Alfa).

As variações nas atividades desenvolvidas caracterizam o estilo pessoal de desempenho das professoras, com possíveis repercussões na aquisição da leitura. Entre os fatores observados, pode-se citar: o uso do tempo em atividades de Comunicação e Expressão, a clareza na ordenação das tarefas de classe, o modo como reage e trabalha o erro dos alunos, a associação do método fonético ao da silabação, a ausência de leitura na sala de aula para crianças.

Ainda em relação às professoras, observou-se que estas, em entrevistas informais, realizada no âmbito do estabelecimento, freqüentemente apontavam aspectos deficitários do ambiente familiar ou causas intrínsecas à criança, tais como: desnutrição, ausência de coordenação motora e visual, discriminação auditiva, como fatores explicativos para o fracasso na aquisição da leitura, aspectos também observados por FILP (1982).

Neste estudo pretende-se investigar, mais detidamente, a questão relativa ao estilo do professor como uma variável importante no processo de aquisição da leitura. Para isto foi utilizada a observação natural do desempenho dos professores alfabetizadores em sala de aula no que se refere 1º) ao tempo utilizado nas atividades de Comunicação e Expressão; 2º) à análise da qualidade das atividades desenvolvidas em sala de aula ; 3º) ao modo como trabalha o erro dos alunos; 4º) aos comentários feitos ao observador sobre os alunos. O procedimento adotado registrará o fenômeno tal como ele ocorre, podendo-se dizer que a postura será etnográfica, pois interessa-nos saber o “como” do processo, mas a perspectiva será ecológica, já que tentará apreender os aspectos institucionais num aspecto mais amplo, capazes de formarem um todo coerente com os aspectos intra-classe observados. Os objetivos são:

- a) verificar se existe uma relação entre o estilo de desempenho do professor e o resultado obtido pelas crianças na aquisição da leitura;
- b) caracterizar o perfil do aluno de 1ª série da escola pública (aprovado ou retido).

3.1 - A AMOSTRA DESTA ESTUDO

Fizeram parte deste estudo doze professoras distribuídas em cinco escolas públicas, pertencentes a quatro bairros da região Norte do Recife. Tanto as instituições quanto as professoras foram escolhidas aleatoriamente entre as escolas que adotavam o material Alfa na abrangência do DERE-NORTE.

Planejou-se, inicialmente, a observação de trinta professoras, mas elaborando-se uma escala de observações à luz do calendário escolar, verificou-se que seriam feitas, no máximo, duas observações por professora. Optou-se, então, pela redução desse número, estipulando-se para doze o quantitativo das participantes da amostra, sob a condição de se realizarem, pelo menos, cinco observações de cada professora integrante da pesquisa. Esta modificação numérica proporcionaria uma perda em termos de amostra significativa, mas um ganho substancial relacionado à **qualidade** da pesquisa, já que permitiria um convívio mais freqüente com a realidade de cada sala de aula e a própria escola.

Um cronograma foi elaborado para visitar as escolas, considerando-se todos os feriados, datas próprias de cada instituição (festas juninas, recuperação, planejamento, semana do folclore, da pátria, etc.) de modo que, em outubro, estivessem terminadas todas as observações em sala de aula e, a partir de novembro, fosse realizado o início da testagem das crianças e as entrevistas com as professoras.

No que se refere à testagem dos alunos, foram sorteadas, no início de novembro, dez crianças de cada professora observada, totalizando cento e vinte alunos a serem avaliados em leitura e escrita.

É importante salientar que a condição “sine qua non” para este estudo constituía-se num fator de risco, já que era indispensável que a professora permanecesse com a **mesma** turma até o final do ano. Esta condição, embora primordial, era fator de mortalidade experimental, pois é praxe nas escolas públicas o remanejamento das turmas em outubro, na tentativa de “homogeneizar” o nível em fortes, fracos e médios para facilitar o trabalho do professor, possibilitando um melhor atendimento às dificuldades agora niveladas e, assim, o aumento do índice de aprovação na 1ª série.

3.2 - O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA NA SALA DE AULA

Alguns passos iniciais foram estabelecidos numa primeira etapa para que a pesquisa pudesse desenvolver a contento:

- 1) Contato com o DERE-NORTE, objetivando:

- a) participar, à equipe de orientação do material Alfa no DERE-NORTE, os objetivos deste estudo;
- b) identificar as escolas da rede pública estadual, na abrangência daquele Departamento, que utilizassem o material Alfa na 1ª série;
- c) determinar o número de professoras de 1ª série, por escola, que poderiam ser incluídas na amostra;
- d) obter um ofício de apresentação à direção dos estabelecimentos escolhidos.

2) Escolha Aleatória das Escolas

Na segunda etapa, distribuíram-se os ofícios à direção das cinco escola escolhidas entre o elenco oferecido pela equipe do DERE-NORTE. O número de turmas, em 1984, vivenciando o Alfa na 1ª série cresceu para 96 (55 turmas em 83), tendo sido escolhidas doze, assim distribuídas:

Escola A*¹ - duas professoras de 1ª série de um contingente de três;
 Escola B - duas professoras de 1ª série de um contingente de quatro;
 Escola C - quatro professoras de 1ª série de um contingente de sete;
 Escola D*² - duas professoras de 1ª série de um contingente de quatro;
 Escola E - duas professoras de 1ª série de um contingente de cinco.

As turmas também foram amostradas por turno (matutino e intermediário), mas convém salientar que a maioria delas se concentra na parte da manhã, havendo escolas que não possuem 1ª série no 2º turno.

Escola A - 2 turmas matutinas (não há 1ª série no turno intermediário)

Escola B - 1 turma matutina e 1 no turno intermediário.

Escola C - 2 turmas matutinas e 2 no turno intermediário.

Escola D - 1 turma matutina e 1 no turno intermediário.

Escola E - 2 turmas matutinas (Não há 1ª série no turno intermediário).

TOTAL: 8 turmas matutinas (7 - 11 horas) e 4 turmas intermediárias (11 - 15 horas).

A equipe orientadora do material Alfa do DERE-NORTE sugeriu que a observação fosse iniciada no final de abril, pois a entrega do material Alfa às escolas havia atrasado e as professoras estavam terminando o período preparatório à alfabetização. Assim, a observação efetivamente iniciou-se na 2ª quinzena de maio/84, obedecendo a um cronograma de visita às escolas. Essa escala foi elaborada de forma aleatória, após um contato inicial com a direção da escola e com as professoras solicitadas a participarem da pesquisa.

Ao receberem o ofício do DERE-NORTE, as direções das cinco escolas comprometeram-se a reunir seu corpo docente de 1ª série para notificá-lo dos objetivos deste estudo e da presença da pesquisadora em sala de aula. Convém salientar que ficou acertado com a equipe orientadora do DERE-NORTE que a observação seria realizada em sala de aula para estudar a aplicação do material

*¹ Fizeram parte do estudo preliminar em 1983.

*²

Alfa nas 1^{as} séries da rede pública e possíveis dificuldades das crianças alfabetizadas por esse método.

De fato, ao visitar as salas de aula escolhidas ao acaso, as professoras não colocaram obstáculos à presença da pesquisadora e se colocaram à disposição para eventuais informações acerca do método. Também foi cientificado às professoras que:

1º) - as observações seriam feitas sem prévio aviso, pois dependiam da disponibilidade do horário da observadora;

2º) - esse trabalho se estenderia ao longo do 2º semestre/84, no horário destinado à Comunicação e Expressão;

3º) - ao final do ano, algumas crianças seriam sorteadas para participarem de uma avaliação da alfabetização;

4º) - haveria anotações de exercícios dados em sala, bem como gravações de alguns trechos da aula.

3.2.1 - MATERIAL UTILIZADO NA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

O material básico utilizado constou de:

a) gravador portátil, marca National, modelo RQ-339;

b) ficha de observação (folhas de papel ofício), constante de uma folha de rosto a ser preenchida em todas as observações com os dados: Escola, professora observada data da observação, unidade Alfa, número de alunos presentes, bem como a disposição física dos alunos e recursos de cada sala. As folhas subseqüentes estavam subdivididas em quatro colunas: hora, codificação, evento, observação.

3.2.2 - O USO DO MATERIAL EM SALA DE AULA

a) O gravador era acionado todas as vezes em que a professora iniciava uma explicação de um assunto (por exemplo: introdução de uma nova sílaba), corrigia um exercício, orientava a execução de uma tarefa;

b) Na ficha de observação, anotava-se:

- a hora de início, interrupção e/ou término de um evento (orientação da tarefa, mudança de atividade, explicação de um assunto novo, saída do professor da sala de etc) na coluna hora;

- o início do evento a ser gravado, bem como uma complementação feita pela professora que prescindisse de gravação, na coluna evento;

- aspectos relativos ao contexto do evento, como por exemplo: comentários da professora ao observador acerca de algum aluno, envolvimento das crianças na atividade desenvolvida pela professora, entrada de pessoas estranhas à sala, etc, eram registradas em observação.

c) a coluna codificação, constante da folha de observação, só foi utilizada na fase de análise dos dados, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula foram demarcadas e codificadas “a posteriori”.

4 - AS ESCOLAS INTEGRANTES DA PESQUISA

4 - AS ESCOLAS INTEGRANTES DA PESQUISA

4.1 - ESCOLA A

A escola pertence a uma congregação religiosa mas todo o seu corpo docente, técnico e administrativo pertence à Secretaria de Educação do Estado com quem mantém convênio.

Está localizada num bairro operário, urbanizado, e o nível sócio-econômico das crianças que freqüentam este estabelecimento é de baixa renda, havendo as que chegam sem café da manhã, segundo a diretora.

Esta escola funciona em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno) e oferece desde a 1ª série até a 8ª. A 1ª série, entretanto, só funciona no período da manhã, em três turmas. Vale observar que esta escola possui o pré-Alfa funcionando há dois anos (pré-escolar) e a diretora acredita que isto facilita o trabalho das professoras de 1ª série porque a escola cumpre um programa em função do que deverá ser desenvolvido no próximo ano.

A merenda escolar é fornecida regularmente e a escola, às vezes, solicita a colaboração dos alunos, na véspera, para a merenda do dia seguinte (por exemplo: trazer uma verdura para a sopa). A escola possui um pequeno refeitório onde os alunos fazem fila para receber a merenda e lancham, em volta de uma mesa grande.

Não há biblioteca e a área de recreação é constituída por dois pátios internos, abertos, sem brinquedos.

As duas professoras alfabetizadoras observadas nesta escola já têm vivência de 1ª série e estão familiarizadas com o material Alfa. A direção da escola faz questão de manter na 1ª série as professoras que tenham experiência com alfabetização e, na escolha das turmas para 1984, a diretora reconhece que “induziu” as que deveriam ficar com 1ª série, pois estava ciente da gratificação a ser instituída para professores alfabetizadores (Projeto Permanência).

A escola conta com um Serviço de Orientação Educacional ao qual as professoras recorrem em casos de solicitação de providências junto à família do aluno: encaminhamento de criança ao oculista, solicitação de presença dos pais à escola, aviso de faltas regulares do aluno à escola etc.

A escola não possui supervisora educacional em seu quadro técnico e as professoras de 1ª série planejam o andamento conjunto do trabalho, dirimem dúvidas em relação ao método, decidem o reforço de alguma unidade, sob a coordenação da professora mais antiga de 1ª série (não incluída na amostra) numa reunião mensal. Esta 3ª professora não foi incluída em razão de algumas restrições impostas à amostra: número mínimo de duas professoras em cada uma das cinco escolas, representantes dos turnos matutino e intermediário e, finalmente, inclusão

preferencial das docentes contactadas no 2º semestre/84, já familiarizadas com o observador.

A direção da escola é exigente em relação ao cumprimento do horário de entrada (7:00 h) e saída (11:00h). As crianças fazem fila num dos pátios internos da escola, recebem algum aviso, cantam se houver alguma data especial e se encaminham para a sala de aula, no máximo às 7:10 h. Quando há atraso freqüente na chegada à escola, a família recebe um comunicado alertando para o horário estabelecido.

Com relação ao uniforme, a direção também orienta suas professoras para a exigência do mesmo e, caso a família alegue a impossibilidade de aquisição, a escola o fornece através da Caixa Escola, para a qual os alunos contribuem com qualquer quantia.

A escola realiza reunião de pais e mestres regularmente e, na primeira delas, o objetivo é familiarizar os pais com o material Alfa. A direção simula, nessa ocasião, uma aula normal para demonstrar o método e solicitar cooperação no zelo com o material. É dito às famílias que elas não pagam diretamente pela aquisição do material, mas o fazem indiretamente, através dos impostos que pagam em cada objeto que compram. A freqüência a essas reuniões, segundo as professoras, é boa.

A escola adota o sistema de, uma vez detectada uma dificuldade de um aluno, enviar um bilhete para casa solicitando o comparecimento da criança no horário diverso ao de sua turma, a fim de ser atendida por um aluno de 7ª ou 8ª série que fará uma recuperação imediata do assunto.

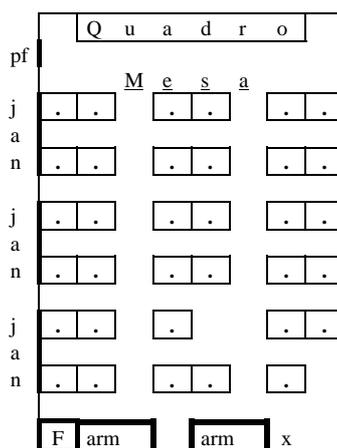
A comunidade atendida por esta escola disputa as vagas oferecidas por este estabelecimento e, quando não as consegue, dirigem-se à Escola B, vizinha à A.

4.1.1 - A SALA DE AULA

A sala acomoda 35 carteiras, um filtro, uma mesa para a professora, dois armários.

As carteiras dos alunos estão dispostas em três filas duplas; ha área de circulação entre as filas, mas não é uma sala ampla que permitia variação na arrumação. Há iluminação natural através das janelas, mas as lâmpadas fluorescentes (2) ajudam a manter a sala adequadamente clara.

PF = porta fechada
 JAN = janela
 F = filtro
 ARM = armário
 . = carteira tipo mesa
 x = observador



A ventilação da área também se faz pelas três largas janelas e 1 porta, esta última permanentemente aberta. Há uma segunda porta, mas esta permanece fechada no decorrer da aula.

As carteiras utilizadas pelos alunos são tipo mesa com espaço embaixo para guardar material, agrupadas duas a duas nas três filas, conforme critério adotado pela professora: fortes, médios, fracos nos lados esquerdo, meio e direito, respectivamente.

4.1.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA

a) A Professora Auxiliadora³ (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há sete anos, leciona há seis e tem este mesmo tempo na escola A. Não fez concurso para ser admitida ao Estado, e está há cinco anos com 1ª série e o material Alfa. A professora não fez curso superior e, além deste 1ª série, tem uma turma de 2ª série neste Escola no horário

³ Todos os nomes das professoras incluídas na amostra são fictícios.

intermediário e uma 1ª série para adultos no período noturno. Pode, portanto, ser caracterizada como uma professora muito experiente.

A divisão de sua sala em filas obedece a critérios de desempenho dos alunos (fortes, médios e fracos), mas não há qualquer trabalho diversificado para esses grupos e as tarefas realizadas são as mesmas para os três.

Matricularam-se em sua turma 35 crianças e, à exceção de uma, todas haviam freqüentado o pré-escolar. Há quatro repetentes e a idade média é de 7 anos. A professora acredita que a coordenação motora aparece como a diferença evidenciada pelas crianças que passaram pelo pré, diferentemente das que não o fizeram.

A professora Auxiliadora identifica como vantagens do material Alfa: o material rico para as crianças, o material didático bom, o atendimento às necessidades do aluno, o planejamento pronto para o professor. Como desvantagem, aponta o descompasso entre o proposto e o real, citando como exemplo as unidades longas, impossíveis de cumprir em uma só aula.

Um bom aluno de 1ª série para esta professora é a criança que é assídua, educada e inteligente. Segundo seu critério, um aluno deve repetir esta série quando está desorganizado na ortografia, não consegue copiar, escrever palavras e ler. A lentidão, o desinteresse e ausência de desenvolvimento da escrita são as características que permitem identificar o provável repetente.

A identificação do repetente é feita em outubro por esta professora e, em sua avaliação, esperava que quatro alunos não fossem aprovados, mas só um efetivamente não pôde prosseguir para a 2ª série (o que não fez o Pré-escolar).

Uma criança realmente alfabetizada, segundo os critérios da professora Auxiliadora, é a que lê corretamente todos os padrões silábicos, encontros consonantais e dígrafos.

Entre os objetivos mais importantes da 2ª série, a professora identifica: a escrita dos padrões vivenciados, a desenvoltura na comunicação oral e escrita e interpretação de pequenos textos.

Esta professora acredita que a família do aluno pode ajudar a escola, dando apoio à professora e dedicando uma parcela do tempo para ensinar a seu filho.

Quando questionada sobre os principais problemas de **aprendizagem** enfrentados, apontou: a presença de repetentes na sala de aula, a doença do aluno porque prejudica a assiduidade, a desnutrição das crianças e a agressividade dos pais que, ao punirem a criança por motivos relacionados à escola, espancam o aluno, gerando pânico e horror à instituição.

A professora Auxiliadora cumpriu o programa integral do Alfa em sua turma (100 unidades).

Quanto aos resultados finais de sua classe, a professora informa ser a única responsável pela decisão de aprovar ou reter seus alunos, embora não explicita os critérios que adota para a aprovação.

Os índices da professora Auxiliadora, ao final do ano foram:

Alunos matriculados:	<u>35</u>	
- Aprovados	32	(91,42%)
- Reprovados	1	(2,85%)

- Desistentes	0	
- Transferidos	<u>2</u>	(5,71%)
Total	35	

A professora Auxiliadora permaneceu com 1ª série em 1985.

b) A professora Natália (turno matutino)

A professora concluiu o curso Normal há 26 anos, leciona há 25 e há dois está na escola A. Sua maior e experiência é com jardim de infância (18 anos), mas lecionou 2ª e 3ª séries também . Não fez concurso para ser admitida ao Estado, está há dois anos com 1ª série e o material Alfa. Também pode ser considerada uma professora experiente.

Não fez curso superior e, além desta 1ª série, trabalha com a coordenação da infra-estrutura do pré numa outra instituição.

A sua sala é dividida em três filas que obedecem a critérios de desempenho das crianças: fortes, médios e fracos, mas o trabalho desenvolvido em sala é comum para os três grupos. Em sua turma estão matriculados 35 alunos e, à exceção de dois, todos fizeram o pré. Não há repetentes em sua turma e a idade média de suas crianças é de 7 anos.

A adaptação á escola, a coordenação motora e a capacidade de copiar do quadro, aparecem como diferenças apontadas pela professora entre as crianças que freqüentaram ou não o pré.

A professora acredita que o programa de matemática do Alfa é muito fraco, devendo ser completado na 2ª série, mas identifica como aspectos positivos do método: exigir assiduidade das crianças, não requerer do professor o planejamento prévio, distribuição adequada dos assuntos, atividades motoras englobadas nas unidades.

Ler, entender e escrever o que lê, bem como dominar dois terços dos padrões silábicos vivenciados, constituem as características de um bom aluno de 1ª série. Segundo seu critério, um aluno deve repetir esta série quando não domina esses dois terços, é dispersivo e desinteressado. A professora acrescenta que, se um aluno dominar um terço, mas já “despertou”, ele pode ser aprovado, pois o Alfa não concluiu a alfabetização na 1ª série.

No 2º semestre, mais propriamente na 3ª unidade, é possível identificar o provável repetente através destas evidências: não consegue copiar do quadro, a caligrafia é péssima e não domina nem as vogais. Baseada nesses parâmetros, a professora esperava que quatro alunos fossem reprovados, mas desses só um o foi.

Para a professora Natália, uma criança realmente alfabetizada é a que lê e entende uma pequena estória, interpreta-a e forma frases escritas.

Esta professora aponta entre os objetivos mais importantes da 1ª série: formar frases com pontuação, criar uma estória a partir de gravuras, ler e interpretar pequenos textos.

Verificar se a criança faz a tarefa de casa e orientá-la na execução destas ajudas da família do aluno que a professora aponta como auxiliares ao seu trabalho.

Os principais problemas de **aprendizagem** identificados pela professora Natália são: criança que não traz deveres, ambiente desajustado influenciando na aprendizagem e problemas da própria criança (deficiência de linguagem, algum retardo).

A professora Natália também cumpriu integralmente o programa do Alfa (100 unidades).

Questionada acerca da decisão de promover ou reter um aluno, a professora Natália informa que o julgamento cabe exclusivamente a ela, mas não especificou os critérios que adota ao fazê-lo.

Os índices da turma dessa professora, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	<u>35</u>	
- Aprovados	34	(97,14%)
- Reprovados	1	(2,85%)
- Desistentes	0	
Total	35	

A professora Natália permaneceu com 1ª série em 1985.

4.2 - ESCOLA B

Esta Escola, vizinha à A, atende a mesma comunidade e sua clientela também advém de uma instituição filantrópica localizada no mesmo bairro, mas não em sua maioria. O nível sócio-econômico das crianças é de baixa renda e há as que chegam sem qualquer alimento à escola. Esta, às vezes, oferece um leite antes do início da aula, independentemente do turno.

A instituição funciona numa pequena casa e, na parte da frente, funciona um órgão desvinculado da área educacional. As salas de aula são quatro, e a entrada de alunos é através de uma delas. As salas são contíguas, apertadíssimas, não havendo área de circulação entre as carteiras. Duas salas são separadas por uma meia parede de Eucatex, de modo que o barulho das crianças e as vozes das professoras se confundem. A diretora esclarece que já existe o terreno para construção da escola, mas a Secretaria de Educação está sem recursos para isso e a escola continua funcionando precariamente neste prédio.

Não há área para recreação e as crianças permanecem na sala no horário do recreio. Há um convênio com uma instituição alheia à Secretaria de

Educação para que as crianças façam a recreação uma vez por semana, quando são para lá transportadas e atendidas por uma pessoa do próprio órgão, acompanhadas das professoras.

A escola funciona em três turnos (matutino, intermediário e vespertino) e oferece da 1ª a 4ª série. Há 1ª série nos turnos matutino (7:00 - 11:00 h) e intermediário (11:00 - 15:00 h): duas turmas em cada horário.

As professoras alfabetizadoras observadas nesta escola já tem vivência de 1ª série (7 anos, 10 anos), mas trabalham com o Alfa há pouco tempo (1 ano, 2 anos).

A escola possui uma pequena cozinha para o preparo do lanche das crianças, quando a merenda é fornecida à escola. Ocorre haver material para o lanche, mas não haver o gás, pois este é comprado com o dinheiro da Caixa Escola para a qual poucas crianças contribuem, em razão da situação financeira difícil, segundo as professoras.

A escola não possui Serviço de Orientação Educacional e a supervisora educacional é local, ou seja, esta técnica presta atendimento à escola duas vezes por mês, em média, pois realiza supervisão em outras escolas. Esta supervisora local adoeceu, e a regional foi designada para atender este estabelecimento, o que é feito de modo esporádico, segundo as professoras. No ano de 1984, as professoras de 1ª série praticamente não receberam supervisão.

A direção desta escola, diversamente da A, é bastante tolerante em relação ao cumprimento do horário de entrada (7:00 ou 11:, conforme o turno) e saída (11:00 ou 15:00). As crianças chegam à escola a partir de 7:30 - 8:00 e saem às 10:20 - 10:30 h no turno matutino e no intermediário o horário de chegada não constitui problema, pois as crianças chegam às 11:00 - 11:10, no máximo, mas saem às 14:30 - 14:40, no máximo.

Com relação ao uniforme, poucas são as crianças que o vestem e a direção alega não poder exigí-lo assim como o cumprimento do horário, pois tal medida afastaria a clientela da escola.

A escola não realiza reunião de pais e mestres regularmente e, quando o faz, “*só aparece mãe de bom aluno*”, segundo uma professora.

4.2.1 - A SALA DE AULA

A sala acomoda 35 carteiras, um ventilador, uma mesa para a professora e um armário.

A sala é contígua à outra e separada desta por uma meia parede de Eucatex, permitindo que as vozes das crianças e das professoras das duas salas se confundam freqüentemente.

V	= ventilador
ARM	= armário
COMB	= combogó
x	= carteira com aluno
-	= carteira vaga
X	= observador

	Q u a d r o							
								V
			M	e	s	a		a
e	-	x	x	x	x	x	x	r
u								m
c	x	x	x	x	x	x	x	
a								
t	x	x	x	x	x	x	x	c
e								o
x	x	x	-	-	-	-	-	m
								b
	-	x	X	-	-	-	-	

A iluminação não é boa, pois a sala fica na parte detrás da casa que serve como escola, não possui janelas, só um pequeno combogó à direita. Há uma telha de vidro que permite a passagem da luz e uma lâmpada fluorescente permanentemente acesa.

O banheiro usado pelas crianças é na entrada desta sala e, com frequência, um mau cheiro invade essas duas salas.

A sala não recebe ventilação natural e a temperatura é agravada na época do verão pois o arejamento é feito por um ventilador grande, posicionado próximo ao armário sem oscilação.

As carteiras utilizadas pelos alunos são tipo universitário, e dado o espaço da sala, não há área de circulação entre elas. Deste modo, o acesso da professora aos alunos situados nas últimas filas é difícil, bem como a acomodação das crianças que chegam e necessitam alcançar as carteiras desocupadas.

4.2.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA

a) A Professora Norma (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há dezesseis anos, leciona há quatorze e há onze está na escola B. Não fez concurso para ser admitida ao Estado, e está há 10 anos com 1ª série, mas somente há dois adota o método do Alfa. É, portanto, uma professora experiente.

A professora não fez curso superior e, além desta 1ª série, leciona uma 3ª série no turno intermediário na mesma escola.

Não há separação dos alunos pelo desempenho e, neste turno, foram matriculadas 35 crianças e 32 freqüentam regularmente. Quase todos fizeram o pré numa instituição filantrópica, mas a professora Norma não sabe precisar o número exato. Não há repetentes em sua turma. A idade média de seus alunos é de 7 anos.

Possuir noções de tamanho, distância, posição espacial, conhecer as cores, são as vantagens que esta professora aponta para as crianças que freqüentaram o pré escolar.

Entre as vantagens do material Alfa, a professora identifica os exercícios e planos de aula prontos e, como desvantagem, aponta a insuficiência do período preparatório para as crianças que não cursaram o pré.

Um aluno que seja assíduo, atencioso e que tenha ajuda da família definem um bom aluno de 1ª série para a professora Norma. Entretanto, aquele que não lê os padrões silábicos vivenciados deveria repetir a 1ª série, mas nem sempre este critério é obedecido pela professora porque a Secretaria de Educação exige o mínimo de reprovação possível, segundo esta professora.

A professora acredita que em agosto e setembro é possível perceber os prováveis repetentes. Ela identificou quatro nessa época e tinha dúvidas acerca de 15 crianças, mas “*puxando e verificando o rendimento*” e, ao final do ano, sete não conseguiram aprovação. Os fatores que caracterizam um provável repetente são: assiduidade, desinteresse da própria criança em decorrência da fome, e desinteresse da família da criança, pois não a orienta para dormir cedo e chegar na hora certa à escola.

Para esta professora, uma criança realmente alfabetizada é a que domina as “famílias” e os dígrafos.

Dominar os padrões silábicos, as vogais, formar palavras, frases e ler, constituem os objetivos mais importantes da 1ª série para a professora Norma.

Na opinião deste professora, a família pode ajudar o trabalho da escola se der apoio ao seu trabalho, não tirando sua autoridade e auxiliando no dever de casa.

Criança que não fala na sala, e o desajuste total da família são problemas de **aprendizagem** identificados pela professora no seu cotidiano.

A professora Norma não cumpriu o programa integral do Alfa para a 1ª série (100 unidades), pois terminou o ano letivo abordando os meados das unidades 80.

Quanto a promoção ou não de um aluno, a professora Norma informa que esta decisão cabe exclusivamente a ela, mas não determinou os critérios que utiliza para esse julgamento.

Os índices da professora Norma, ao final do ano foram:

Alunos matriculados:	<u>35</u>	
- Aprovados	25	(71,42%)
- Reprovados	7	(20%)
- Desistentes	3	(8,57%)
TOTAL	35	

A professora Norma seguiu sua turma em 1985 (2ª série), pois está cansada de 1ª série e esclarece que os índices seriam outros, caso não acompanhasse a turma (provavelmente um número menor de aprovados).

b) A Professora Lídice (Turno Intermediário)

A professora concluiu o curso Normal há dezesseis anos, leciona há quinze e há quatorze anos está na escola B. Fez concurso em 1970, mas sua classificação não possibilitou o recrutamento imediato, e os concursados aprovados permanecem trabalhando. Há 7 anos está com 1ª série, mas só há 1 adota o material Alfa. Também pode ser considerada uma professora muito experiente.

Não fez curso superior e não possui outra ocupação além desta turma.

Não há separação dos alunos pelo desempenho escolar e, nesta turma, foram matriculados 35 alunos, freqüentando 30 deles. Seus alunos não freqüentaram o pré, e a idade é de 7 anos, em média.

A professora não aponta vantagens para crianças que fizeram o pré, pois acredita que o interesse da criança depende dos pais.

O período preparatório com os exercícios específicos e sua influência facilitadora sobre a alfabetização são as vantagens do Alfa apontadas pela professora.

A professora Lídice define um bom aluno de 1ª série como aquele que possui coordenação motora, conhece as letras, junta-as e forma palavras e lê frases que utilizem os padrões vivenciados. Já as crianças que não possuem coordenação motora, são desinteressadas ou tem problemas, deveriam repetir a 1ª série.

Em setembro ou outubro, a professora acredita que é possível identificar os repetentes através de características como: desinteresse da criança, problemas de doenças que prejudicam a assiduidade, problemas de aprendizagem da própria criança que “nem querendo aprende”. A professora identificou seis alunos que se enquadravam nesses aspectos e todos eles realmente não foram aprovados.

A professora Lídice considera como realmente alfabetizados os alunos que não ficam em recuperação: conhecem as letras de imprensa ou cursiva, lêem as palavra em qualquer contexto (frases, texto), formam frases e novas palavras a partir dos padrões vivenciados.

Entre os objetivos mais importantes da 1ª série a professora enumera: saber escrever o próprio nome sem modelo, o nome da escola, dizer o nome da

professora, ler as letras, sílabas, frases; conhecer os numerais até 20, dezena e dúzia, fazer operações de adição e subtração sem reserva.

Na opinião da professora, a família pode ajudar o seu trabalho atendendo aos chamados da escola, auxiliando as crianças nas tarefas e no zelo do material que vai para casa.

A dicção, o interesse da criança, a falta de material (lápis, caderno), estão entre os problemas de **aprendizagem** que a professora Lídice considera presentes em sua rotina de trabalho.

O programa do Alfa também não foi cumprido por esta professora que chegou ao final do ano da mesma posição de sua colega Norma (meados das unidades 80).

Questionada acerca da decisão de promover ou reter um aluno, a professora Lídice informa que o julgamento final de sua turma cabe exclusivamente a ela, mas não explicitou ou parâmetros que utiliza nessa avaliação.

Os índices da turma, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	<u>35</u>	
- Aprovados	24	(68,57%)
- Reprovados	6	(17,14%)
- Desistentes	<u>5</u>	(14,28%)
TOTAL	35	

A professora Lídice solicitou transferência para outra escola mais próxima de sua casa, mas caso não o conseguisse, acompanharia a sua turma (2ª série) em 1985.

4.3 - Escola C

Situada num bairro urbanizado de classe média esta escola atende a comunidade de duas área de invasão bem próximas à escola. O nível sócio-econômico é de baixa renda. A escola, às vezes, oferece um leite antes do início das aulas, independente do turno.

As salas de aula estão distribuídas no pavimento térreo e primeiro andar, e a escola possui uma quadra de vôlei coberta e um pátio interno usados pelas crianças no recreio.

Há também uma biblioteca com uma pessoa para orientar a leitura e mesas para os usuários.

O funcionamento desta escola é em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno), oferecendo da 1ª a 8ª série. A 1ª série, entretanto, funciona nos dois primeiros turnos, com sete turmas: 5 matutinas e duas intermediárias.

As professoras alfabetizadoras observadas na escola já tem vivência de 1ª série (2 anos, 5 anos, 16 anos), mas trabalham com o material Alfa há pouco tempo (1 ano, 2 anos).

À frente da direção da escola está um professor, mas freqüentemente as decisões são tomadas pela supervisora lotada na escola.

Embora esteja o dia todo na escola, a supervisora não realiza um trabalho sistemático de orientação e acompanhamento do trabalho das professoras de 1ª série. Há reuniões, às vezes, com todas as professoras alfabetizadoras para tratar de assuntos gerais ou para deliberar sobre decisões inter-professoras (remanejamento de turmas, por exemplo). A supervisora fez uma autocrítica à pesquisadora, no sentido de haver falhas em seu trabalho, pois não visitou turmas e/ou assistiu aulas nas 1ª séries durante o decorrer do ano letivo.

A escola conta com uma dentista que atende no gabinete dentário instalado na própria escola, próximo à sala da direção. Há também uma psicóloga que realiza atendimento aos alunos quando as professoras solicitam. É importante ressaltar que as professoras e a supervisora alegam desconhecer trabalho realizado por essa profissional, pois as crianças enviadas com problemas de aprendizagem retornam à sala, após o atendimento, com diagnóstico de traumas e desajustes, sem qualquer solução para as questões que originam o encaminhamento.

Este estabelecimento adota o sistema de distribuir a merenda nas salas, e os alunos lancham em suas próprias carteiras. A merenda é distribuída regularmente.

O horário de chegada não é observado pelas crianças e as professoras dirigem-se às suas salas às 7:20, horário em que os alunos chegam, em sua maioria. No turno intermediário, a chegada à escola ocorre às 11:30, horário em que as professoras entram em suas salas. A saída, para os dois turnos é assinalada dez minutos antes do término do horário (10:50 - 14:50) por uma sirene ouvida em todas as salas.

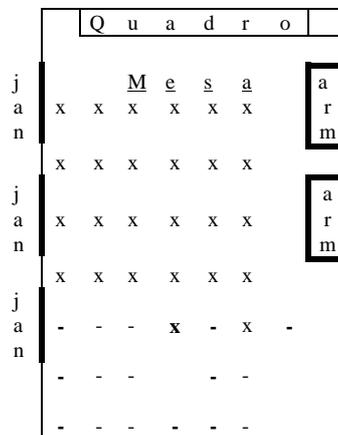
Com relação ao uniforme, as crianças, em sua grande maioria, usam-no regularmente, não havendo, aparentemente, muita dificuldade por parte da escola para que este aspecto seja observado.

Já com relação ao horário, a escola não apresenta empenho em modificar o horário imposto pelos alunos às professoras que se queixam, a partir do 2º semestre, que o tempo de aula é exíguo.

A escola não realiza reunião de pais e mestres e a única feita com a comunidade foi para apresentação do material Alfa, logo no início do ano. As professoras se ressentem desse trabalho desarticulado da família, pois necessitam da colaboração dos pais e, mais uma vez, constatam que só vêm à escola os pais de crianças consideradas bons alunos.

4.3.1 - A SALA DE AULA

JAN = janela
 ARM = armário
 x = carteira com aluno
 - = carteira vaga
x = observador



Esta sala situa-se no 1º andar e o acesso é feito através de duas rampas.

A sala é ampla, acomoda confortavelmente um número maior de carteiras do que alunos. Há também a mesa do professor e um armário.

As carteiras dos alunos são tipo universitário e dispostas em filas que se estendem até o fundo da sala. Há área de circulação entre as carteiras e o espaço amplo permite variação na arrumação.

Há iluminação e ventilação naturais através das três largas janelas e, a parede à direita, não chegando até o teto, também permite a passagem do ar e da claridade, mantendo o ambiente permanentemente arejado e claro durante o ano todo.

4.3.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA

a) A Professora Gabriela (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há vinte e seis anos, leciona há vinte e cinco, e há quatro anos está na Escola C. Fez concurso para admissão ao Estado, e está há dezesseis anos ou mais com 1ª série e há dois adota o material Alfa. Pode ser considerada, portanto, uma professora muito experiente.

Esta professora fez curso universitário (licenciatura) e não possui outra atividade além desta 1ª série.

Os alunos desta professora não são separados em filas pelo critério do desempenho escolar. Matricularam-se nesta turma 31 crianças, trinta freqüentam. Destes, um ou dois fizeram o pré, alguns são repetentes, outros vêm do lar. A idade média é de 8 anos. A única diferença apontada pela professora entre os que fizeram ou não o pré é o modo de pegar o lápis.

O desenvolvimento do raciocínio, a linguagem oral, a seqüência adequada dos padrões silábicos, a auto correção e a maior liberdade para expressão oral, estão entre as vantagens que a professora identifica no material Alfa. Entre as desvantagens, a exigência da assiduidade do aluno, fato que não ocorre na escola pública.

Um aluno que sabe se expressar, formar algumas frases, interpretar e ler pequenos textos, são características de um bom aluno de 1ª série. Segundo a professora Gabriela, a criança deve repetir a 1ª série quando, ao final do ano, ela só adquiriu a coordenação motora. O desinteresse, a linguagem oral fraca, a baixa assiduidade e a coordenação motora fraca são evidências que caracterizam o provável repetente. A professora acrescentou, entretanto, que não considera válido o caminho que a escola obriga o repetente a trilhar, pois desconsidera o nível de aprendizagem do retido, obrigando-o a reiniciar um processo (às vezes com o mesmo método), sem avaliar o que efetivamente aprendeu. Como exemplo, a professora apontou os exercícios iniciais de coordenação motora que o repetente terá de executar.

A partir do 2º semestre, a professora acredita que é possível identificar os prováveis repetentes e, em sua avaliação, esperava que dez crianças não fossem aprovadas, número reduzido para sete ao final do ano. A professora não sabe dizer se, entre esses sete, estão os que cursaram o pré.

Uma criança realmente alfabetizada para esta professora é aquela que lê e interpreta pequenos textos, forma frases e escreve palavras dentro dos padrões vivenciados.

A professora acredita que a família do aluno pode ajudar a escola dando apoio à professora, através da assistência aos estudos, verificando tarefas e mantendo contato constante com a professora de seu filho.

Solicitada a apontar as dificuldades de **aprendizagem** que enfrenta, a professora Gabriela identificou as diferenças individuais, a ausência de interesse da criança e problemas emocionais do aluno.

O programa do Alfa, nesta turma, também não foi cumprido integralmente e a professora finalizou o ano letivo nos meados das unidades 80.

A decisão de promover ou reter um aluno cabe somente à professora Gabriela que, entretanto, não especificou os critérios que adota para esse julgamento.

Os índices da turma da professora Gabriela, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	<u>31</u>	
- Aprovados	22	(70,96%)
- Reprovados	7	(22,58%)
- Desistentes	<u>2</u>	(6,45%)
TOTAL	31	

A professora Gabriela seguiu sua turma em 1985 (2ª série), pois está cansada da 1ª série. A supervisora da escola lamentou profundamente essa decisão porque considera-a melhor alfabetizadora da escola e cita o exemplo dos pais dos alunos que, na ocasião da matrícula, chegam à escola solicitando que seus filhos fiquem na turma desta professora.

b) A Professora Juliana (turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há quatorze anos, leciona há treze e há cinco anos está na Escola C. Não fez concurso para ser admitida ao Estado, e está há cinco anos com 1ª série e só há um adota o material Alfa. Também pode ser considerada uma professora experiente.

A professora não fez curso superior e, além desta 1ª série, a professora desempenha uma função burocrática em outra escola.

Esta professora não utiliza o critério de desempenho escolar para separar as crianças em filas. Matricularam-se nesta turma 32 alunos, 27 freqüentam, mas a professora não sabe informar se cursaram o pré, nem se a turma possui repetentes. Verificadas as fichas dos alunos na secretaria, constatou-se a presença de repetentes nesta sala. A idade média das crianças é de 8 anos. A professora acredita que o aluno que freqüenta o pré tem as seguintes vantagens: coordenação motora, disciplina, bons hábitos, sabe o que é a escola e o professor.

A professora Juliana classifica o material Alfa como excedente e acredita que, se pegasse uma turma de crianças normais (não tão carentes), elas “*iriam longe*”. Como desvantagem, aponta a exigência da assiduidade, fator que inexistente na escola pública, segundo sua avaliação.

O aluno que domina os padrões vivenciados é o que a professora considera um bom aluno de 1ª série e pensa que deve haver a reprovação quando ele não domina nenhum padrão silábico, não tem noção de sílabas e vogais, pois é mais fácil ler quando se conhece as letras, vogais e algumas sílabas. A falta de interesse, o comportamento inquieto e a falta de assiduidade são características do repetente, segundo os critérios desta professora.

O 2º semestre é a época em que a professora acredita ser possível identificar o repetente, e em sua previsão, calculou uns doze, mas somente a metade deverá repetir a 1ª série.

A professora considera que uma criança que domine todos os padrões silábicos vivenciados pode ser considerada alfabetizada e, entre os objetivos mais importantes da 1ª série, estão a frequência, o comportamento, a atenção e o interesse do aluno.

Acompanhar o filho nas tarefas, na frequência à escola e dar apoio à professora, constituem a ajuda que a família do aluno pode dar à escola, segundo a professora Juliana.

Entre os problemas de **aprendizagem** apontados por esta professora no seu dia-a-dia estão: ausência de respeito à professora, fome das crianças (talvez seja o fator causador da revolta e inquietação), comportamento do aluno.

A professora Juliana terminou o ano letivo sem abordar as 100 unidades do Alfa, pois só conseguiu alcançar até a 85ª.

Quando questionada acerca da decisão de promover ou não um aluno, esta professora informou que o julgamento do desempenho de seus alunos cabe somente a ela, mas não identificou os critérios que utiliza nessa avaliação.

Os índices da professora Juliana, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	<u>32</u>	
- Aprovados	21	(65,62%)
- Reprovados	6	(18,75%)
- Desistentes	<u>5</u>	(15,62%)
TOTAL	32	

A professora Juliana permaneceu com 1ª série em 1985.

c) A Professora Regina (Turno Intermediário)

A professora concluiu o curso Normal há quatro anos, leciona há três e há dois anos está na Escola C. Não fez concurso para ser admitida ao Estado e está há dois anos com 1ª série, e só há um adota o material Alfa.

Não fez curso superior e, além desta 1ª série, possui uma turma de 2ª no horário matutino (7:00 - 11:00), nesta mesma escola.

A professora Regina separa os alunos pelo critério de desempenho em dois grupos na sala de aula: fortes e fracos. Em sua turma, matricularam-se 31 alunos, mas freqüentam dezesseis. Seus alunos são todos repetentes e desconhece se cursaram o pré, mas pensa que os que o fazem tem vantagens como: coordenação motora, visual, hábitos escolares (fila, respeito à professora). A idade média de seus alunos é de 9 anos.

Como vantagem do Alfa, a professora aponta o material para o aluno e o professor e, como desvantagem, a exigência da assiduidade.

O domínio de todos os padrões silábicos vivenciados e a facilidade para aprender um assunto, caracterizam um bom aluno da 1ª série. Acredita que deve haver reprovação quando o aluno não domina parcialmente os padrões silábicos e a ausência desse domínio, a interpretação fraca e a dificuldade em todas as outras áreas (Matemática, Ciências), constituem as características do provável repetente.

A professora Regina acredita que, em agosto, é possível identificar os prováveis repetentes e, em sua avaliação, seis seriam reprovados, mais oito o foram.

Uma criança alfabetizada é a que domina todos os padrões vivenciados, faz interpretação de texto, tem boa leitura e domina a matemática de 1ª série.

Desenvolver uma boa leitura, interpretar um texto e dominar os padrões vivenciados são os objetivos mais importantes da 1ª série para esta professora.

A professora Regina acredita que a família do aluno pode ajudar à escola, caso demonstre um interesse maior pela instituição e tenha interesse pela tarefa do aluno.

No seu cotidiano, a professora relata que enfrenta o seguinte problema de **aprendizagem**: a criança sabe escrever, mas não lê.

A professora Regina não finalizou o programa do Alfa para a 1ª série (100 unidade), pois alcançou a 85ª ao término do ano letivo.

Segundo esta professora, a aprovação ou não de um aluno é decidida exclusivamente por ela. Os critérios adotados para esta avaliação não foram, entretanto, identificados pela professora.

Os índices desta professora, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	<u>31</u>	
- Aprovados	9	(29,03%)
- Reprovados	8	(25,80%)
- Desistentes	<u>14</u>	(45,16%)
TOTAL	31	

A professora Regina permaneceu com 1ª série em 1985.

d) A Professora Laura (Turno Intermediário)

A professora concluiu o curso Normal há trinta e um anos, leciona há 24 e há quatro anos está na Escola C. Fez concurso para ser admitida ao Estado e está há dois anos com 1ª série e só há 1 adota o material Alfa. É, portanto, uma professora experiente, embora não em 1ª série.

A professora não fez curso superior e não possui outra ocupação além desta 1ª série.

O critério de desempenho escolar não é utilizado por esta professora para separar as crianças em filas. Matricularam-se nesta turma 29 alunos, 17 frequentam. Em sua turma, à exceção de uma criança, todas as outras são repetentes. A professora desconhece se fizeram o pré e julga não ter experiência suficiente em 1ª série para avaliar as diferenças que um pré pode proporcionar. A idade média das crianças é de 10 anos.

Como vantagens do material Alfa, a professora aponta a organização dos exercícios (fácil, difícil) e o material para o aluno e o professora. Como desvantagem, aponta a assiduidade que o método exige da criança para que ela progrida na alfabetização.

A professora acredita que um bom aluno de 1ª série deve ser assíduo, atento à aula, interessado, participativo, mas salienta que também depende do QI dele. A reprovação deve acontecer quando o aluno não manifesta interesse, não é assíduo, não faz deveres ou não participa das atividades em sala. O fato da criança não ler nem escrever nada, bem como a falta de interesse em fazer dever em casa e na sala evidências que permitem identificar o provável repetente.

No 2º semestre, a professora acha possível identificar as crianças que serão reprovadas e, segundo seu critério, esperava três, mas quatro o foram. Deve-se acrescentar que, como o índice de evasão estava alto nesta sala, houve uma recomendação para que a professora incluísse um evadido na categoria de reprovado.

A criança que lê, escreve e organiza frases e possui linguagem oral e interpretação desenvolvidas, é classificada pela professora Laura como um aluno alfabetizado.

O interesse pela aprendizagem do aluno, vindo até à escola conversar com a professora, é o modo como a família pode ajudar o trabalho da professora.

A dor de cabeça em decorrência da fome, doenças e a falta de interesse, estão entre os problemas de **aprendizagem** que a professora informa enfrentar na sua sala.

Nesta sala, a professora alcançou a 90ª unidade do Alfa, não cumprindo, portanto, o programa integral. Esta professora teve alguns problemas na aplicação do método, pois ao retornar de uma licença de 15 dias, verificou que a substituta havia avançado bastante o programa, mas a turma não acompanhara bem esse ritmo. Assim, decidiu abandonar o Alfa por um mês, embora a classe continuasse utilizando os exercícios propostos pelo método. Após esse prazo em que utilizou outra “cartilha” para abordar as unidades dadas em sua ausência, a professora Laura retornou ao Alfa.

Também esta professora informa ser a única responsável pela decisão de aprovar ou reter alunos, embora não determine os critérios que utiliza para fazê-lo.

Os índices da professora Laura, ao final do ano foram:

Alunos matriculados:	29	
- Aprovados	12	(41,37%)
- Reprovados	5	(17,24%)
- Desistentes	<u>12</u>	(41,37%)
TOTAL	29	

A professora Laura permaneceu com 1ª série em 1985.

4.4 - ESCOLA D

Situada num bairro urbanizado, habitado pelas classes média e alta, esta escola atende às comunidades de um Alto (morro) e áreas de invasão próximas. O nível sócio-econômico da clientela é de baixa renda.

Suas salas de aula estão distribuídas no pavimento térreo e 1º andar, havendo um pátio coberto e uma área interna, usados para a recreação das crianças.

Há também uma biblioteca que conta com uma professora para orientação de leitura e mesas para os usuários.

A escola funciona em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno), oferecendo 1º e 2º graus. A 1ª série, entretanto, funciona nos dois primeiros turnos, com quatro turmas: 3 matutinas e uma intermediária.

Vale observar que nesta escola está funcionando, pelo 2º ano consecutivo, o pré-Alfa, ou pré-escolar.

As professoras alfabetizadoras observadas nesta escola já têm vivência de 1ª série (10 anos, 12 anos) e também trabalham com o Alfa há algum tempo (4 anos, 3 anos).

A escola conta com uma supervisora educacional em seu corpo técnico que, embora presente o dia todo na escola, não realiza um trabalho sistemático de orientação e acompanhamento das alfabetizadoras. Estas se reúnem (as do turno matutino) semanalmente para planejarem o trabalho, avaliarem dificuldades e, em caso de dúvidas recorrem à supervisora na qual registra, mensalmente, os padrões silábicos vivenciados na turma.

O horário de chegada é obedecido pelas crianças do horário matutino que fazem fila no pátio antes de entrarem para as salas.

Já no horário intermediário, o horário de início das aulas é sempre retardado, pois as crianças dirigem-se à sala e são recebidas por uma aluna adolescente da própria escola que arruma a sala ao gosto da professora e acomoda os alunos em seus lugares.

O horário de saída nos turnos é assinalado por uma sirene ouvida em todas as salas.

Em relação ao uniforme, as crianças usam-no regularmente e as professoras não se queixam da observância desta norma.

A escola não realiza reunião de pais e mestres e a única realizada por iniciativa da direção da escola objetivou a apresentação do Material Alfa. A professora do turno intermediário, por iniciativa própria, realizou outras duas com os pais de suas crianças para tratar de problemas específicos de sua turma.

Há queixas, também nesta escola, do trabalho solitário desenvolvido pelas professoras, sem que a família participe ou seja solicitada a fazê-lo. Mais uma vez, as professoras constataam que os pais que aparecem espontaneamente à porta de suas salas para saberem de seus filhos, são justamente os das crianças que não estão necessitando de ajuda ou de um trabalho paralelo em casa.

4.4.1 - A SALA DE AULA

JAN = janela
 ARM = armário
 x = carteira com aluno
 - = carteira vaga
x = observador

Q u a d r o	
M e s a	
a r m	
j	x
a	x x x x x x
n	x x x x x x
j	x x x x x x
a	- x x x x x
n	- - - - -
j	x x
a	a r m
n	

A sala está situada no térreo da escola. É ampla e acomoda confortavelmente um número maior de carteiras do que alunos. Há também a mesa do professor e dois armários.

As carteiras dos alunos são tipo mesa e dispostas em filas que se estendem até o fundo da sala. Há área de circulação entre as carteiras e o espaço permite variar a arrumação, se a professora o desejar.

Há iluminação e ventilação naturais através das três largas janelas e, a parede à direita, não chegando até o teto, também permite a passagem do ar e da claridade, mantendo o ambiente permanentemente arejado e claro durante o ano todo.

4.4.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA

a) A Professora Débora (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há 14 anos, leciona há 13 anos e está esse mesmo tempo na Escola D. Não fez concurso para ser admitida ao Estado e está há 10 anos com 1ª série e há 4 adota o material Alfa. Pode ser considerada, portanto, uma professora muito experiente.

Não tem curso superior e, além dessa 1ª série, tem uma turma de 4ª série nesta escola no horário intermediário.

A professora separa os alunos em três filas pelo critério de desempenho: fortes, fracos e médios, mas não diversifica o trabalho com esses grupos. Como os alunos suspeitaram da divisão, a professora misturou alguns alunos fortes nas filas dos médios e dos fracos. Em sua turma matricularam-se 35 alunos, embora em ata tenham sido registrados 38 alunos. A turma que frequenta, entretanto, é composta de 31 crianças. Todas as suas crianças frequentaram o pré da própria escola (pré-Alfa), mas a professora argumenta que foi mal feito e, por isso, fez retornar um aluno. Aponta o período preparatório como a vantagem dos que fizeram o pré. Há repetentes em sua turma e a idade média é de 7 - 8 anos.

Entre as vantagens do material Alfa, a professora aponta: material do aluno e do professor excelentes, desenvolvimento da criatividade do aluno, período preparatório excepcional, ótimo processo de alfabetização. Como desvantagem, a professora alega que Estudos Sociais e Integração são fracos.

Um bom aluno de 1ª série é definido como aquele que atinge todos os padrões silábicos, sabe ler e interpretar pequenos textos, é capaz de criar oralmente pequenas histórias e domina a matemática de 1ª série. Entretanto, a professora Débora pensa que deve ser reprovado o aluno que: não atinge todos os padrões silábicos vivenciados, a coordenação motora é fraca, não sabe dar recado,

não reproduz pequenas estórias. Esses fatores caracterizam o provável repetente, segundo esta professora.

Em agosto, época em que a professora identifica as crianças que irão repetir, 7 foram julgados nessa condição, mas seis efetivamente não conseguiram aprovação.

Uma criança alfabetizada é o objetivo mais importante da 1ª série e a professora crê que um bom aluno se encaixa nesta classificação quando lê corretamente todos os padrões silábicos, possui coordenação motora, lê e interpreta pequenos textos, reproduz estórias.

Para esta professora, a família do aluno estará ajudando seu trabalho quando atender aos chamados da escola, verificar as tarefas de casa, a frequência do aluno e o material que ele leva para a escola.

Entre os problemas de **aprendizagem** que a professora informa enfrentar no seu dia-a-dia, estão: criança com pouca discriminação visual, auditiva (exemplifica: troca de letras (b/p - t/d - f/v); aluno que escreve, mas não lê; criança que lê padrões silábicos iniciais, mas não escreve.

Nesta turma, a professora também não cumpriu o programa do Alfa, pois alcançou a 80ª unidade ao final do ano letivo. A supervisora da escola solicitou a esta professora que caminhasse mais rápido com o método, mas ela alegou que não gostava de passar para o padrão silábico seguinte sem revisar todas as “famílias” abordadas.

Questionada a respeito, esta professora relatou que é de sua inteira responsabilidade a decisão de promover ou não os alunos, mas não identificou os critérios que utiliza nesse julgamento.

Os índices da professora Débora, ao final do ano foram:

Alunos matriculados:	35	
- Aprovados	22	(62,85%)
- Reprovados	6	(17,14%)
- Desistentes	2	(5,71%)
- Transferidos	<u>5</u>	(14,28%)
TOTAL	35	

A professora seguiu sua turma em 1985 (2ª série) porque alegou estar cansada de 1ª série.

b) A Professora Luíza (Turno Intermediário)

A professora concluiu o curso Normal há 17 anos, leciona há 16 e está nesse mesmo tempo na Escola D. Fez concurso para ser admitida ao Estado e está há 12 anos com 1ª série, e há 3 adota o material Alfa. É portanto, uma professora muito experiente.

Fez curso superior e, além desta 1ª série, possui outra 1ª série em outra escola no horário matutino (7:00 - 11:00) e uma função burocrática na Escola D no horário vespertino.

A professora não utiliza o critério de desempenho para separar as filas dos alunos em sua sala e não diversifica o trabalho entre as crianças de ritmos diferentes. Em sua turma matricularam-se 32 alunos, mas 26 freqüentam. Não há repetentes em sua turma e quase todos, à exceção de uns 10, freqüentaram o pré. Os que o fizeram, têm a vantagem do ajustamento à escola e o período preparatório vencido, segundo sua avaliação. A idade média de sua turma é de 7 anos.

A maior vantagem do Alfa é a riqueza do material, seguindo-se a orientação ao professor através do manual e a exigência da assiduidade do aluno. A professora acredita que não há desvantagem no método.

A assiduidade, o domínio dos padrões silábicos na leitura e na escrita, o raciocínio verbal, a linguagem oral desenvolvida, a responsabilidade em atender as tarefas e trazer o material organizado, constituem as características de um bom aluno de 1ª série. O aluno deve repetir, entretanto, quando não dominou parcialmente os padrões vivenciados e não tem coordenação motora.

A criança que esteja abaixo do nível da sala, tenha problema de assiduidade e doenças caracterizam o provável repetente que pode ser identificado em setembro, segundo a professora Luiza. Nesta classificação entraram seis alunos, mas só dois não conseguiram aprovação.

A criança alfabetizada para esta professora é a que lê e interpreta o que lê, escreve todos os padrões silábicos, bilhetes e dissertações simples.

Os objetivos mais importantes da 1ª série para esta professora são: ler e escrever frases e textos simples; integrar a criança à escola; desenvolver a linguagem oral; enriquecer seu vocabulário e a matemática de 1ª série.

No seu cotidiano, a professora Luiz informa que enfrenta os seguintes problemas de **aprendizagem**: desinteresse da criança, em consequência da fome, da doença, e desinteresse dos pais.

A professora Luiza não finalizou o programa do Alfa para a 1ª série (100 unidades), pois alcançou a 90ª ao término do ano letivo.

Segundo esta professora, a aprovação ou retenção de um aluno é decidida exclusivamente por ela. Os critérios adotados para esta avaliação não foram, entretanto, identificados pela professora.

Os índices da professora Luiza, ao final do ano, foram:

Alunos matriculados:	32	
- Aprovados	24	(75%)
- Reprovados	2	(6,25%)
- Desistentes	3	(9,37%)
- Transferidos	<u>3</u>	(9,37%)
TOTAL	32	

A professora Luiza seguiu sua turma em 85 (2ª série) e advertiu que os índices seriam outros se permanecesse com 1ª série (o índice de aprovação seria menor).

4.5 - ESCOLA E

Situada num bairro afastado, pouco povoado, esta Escola atende a uma comunidade de meio rural, residente em sítios próximos. O nível econômico da clientela é de baixa renda.

A escola possui três alas de salas de aula e, entre elas, áreas abertas utilizadas pelas crianças na hora da recreação. Esta também é feita numa quadra coberta.

Há também uma biblioteca que conta com uma professora para orientação da leitura e mesas para os usuários.

A escola funciona em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno), oferecendo da 1ª à 8ª séries. A 1ª série, entretanto, funciona somente no 1º turno com cinco turmas.

As professoras alfabetizadoras observadas na escola já têm vivência de 1ª série (6 anos, 5 anos), mas são pouco experientes com o material Alfa (1 ano).

A escola possui uma supervisora em seu quadro técnico, mas não há um trabalho de orientação às alfabetizadoras. Segundo as professoras, a supervisão limita-se às reuniões, onde é feita uma cobrança do que deve ser feito e do posicionamento de cada uma em relação ao programa a ser cumprido.

O horário não é obedecido pelas crianças que iniciam a chegada à aula por volta de 7:20 - 7:30h. As professoras também se queixam que os alunos “somem” duas ou três semanas e depois reaparecem, prejudicando o seu próprio ritmo.

O horário de saída é assinalado para toda a escola por uma sirene às 10:50 h.

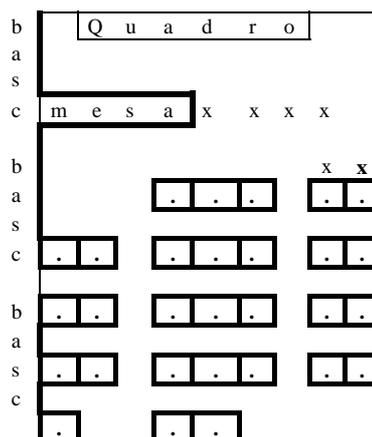
Em relação ao uniforme, as crianças não o usam regularmente e a direção da escola não exige o cumprimento dessa norma.

A escola não realiza reunião de pais e mestres e, durante o ano de 84, só duas foram feitas: uma para apresentar o material Alfa e solicitar a colaboração no trato com o material e outra para tratar de assuntos como assiduidade, aprendizagem, comportamento em sala.

Aqui também as professoras se queixaram do trabalho que a escola desenvolve sem a participação da família, só demonstrando interesse os pais cujos filhos não evidenciam qualquer dificuldade na escola.

4.5.1 - A SALA DE AULA

BASC = basculante
 x = carteira tipo universitária
 . = carteira tipo mesa
 x = observador



A sala acomoda 35 carteiras e a mesa da professora.

As carteiras dos alunos são tipo universitário, dispostas em duas filas laterais duplas e uma central, tripla. A área de circulação é restrita e limita-se à passagem entre os três blocos de carteiras.

A sala possui três grandes janelas de basculantes, o que permite uma boa iluminação natural. A par disso, há quatro lâmpadas fluorescentes acesas.

Há ventilação natural, mas não o suficiente para a sala permanecer arejada. Um ventilador suspenso, central, é sempre acionado para ajudar a manter a temperatura agradável.

4.5.2 - AS PROFESSORAS DESTA ESCOLA

a) A Professora Isabela (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há 15 anos, leciona há 11 e está nesse mesmo tempo na Escola E. Não fez concurso para ser admitida e está há 6 anos com 1ª série, e este é o seu 1º ano com material Alfa. Pode ser considerada uma professora experiente.

Cursou universidade e, além desta 1ª série, leciona à noite, em outro estabelecimento, disciplina relacionada à formação universitária.

A professora utiliza o critério de desempenho para separar os alunos em filas: fortes, médios, fracos e fraquíssimos. O trabalho é diversificado para o atendimento das dificuldades desses quatro grupos, embora os alunos fracos não se engajem nas atividades propostas. Em sua turma, matricularam-se 35 crianças, 33 freqüentam. Nenhuma delas fez o pré, mas cursaram o PROAPE (Programa de Assistência ao Pré-Escolar) que a professora considera nula para desenvolver qualquer habilidade. Esta professora entende que freqüentar um pré escolar tem a vantagem de preparar a discriminação visual, auditiva, a coordenação motora e também desenvolver a capacidade de análise e síntese. Não há repetentes em sua turma e a idade média é 7 anos.

A professora Isabela acredita que as crianças necessitam muito de um bom período preparatório, pois dá a prontidão para a alfabetização e isto é uma vantagem do material Alfa, assim como a riqueza do material didático com exercícios variados. As desvantagens são muitas: o programa de matemática é fraco; não há uma “cartilha” para o aluno estudar em casa; o livro de exercícios não tem instrução e, assim, os pais não podem auxiliar; exige a assiduidade do aluno e, para vencer as unidades dadas com alunos faltosos, é necessário acrescentar que a professora Isabela, desde o início, não seguiu os passos propostos pelo Alfa porque entendeu que ele era igual aos outros métodos (embora tenha recebido treinamento da Casa Alfa), e iniciou a alfabetização pelas “famílias” cujas letras iniciais aparecem no período preparatório (unidades 1 - 25). Ao material do Alfa, a professora acrescentou uma cartilha da qual retirava pequenos textos para leitura individual e grupal. O material da alfabetização do material Alfa (arquivador e fichas) não foi utilizado pela professora, sob o argumento que a sala era pequena e dava muito trabalho lidar com as fichas. Vale acrescentar que, dentre as salas observadas, esta não é tão pequena, pois permite ao professor circular e verificar o trabalho dos alunos.

Considerando a realidade da escola pública, a professora acredita que um bom aluno de 1ª série é o que domina todos os padrões silábicos, lê pequenos textos, faz interpretação oral, mas não a escrita, porque tem dificuldades nesta.

Deve haver reprovação, entretanto, quando o aluno não domina totalmente os padrões silábicos simples (“ba” a “za”), nem lê.

Os alunos faltosos e os desnutridos (estes apresentam retardamento, são dispersivos, a aprendizagem é lenta) são os prováveis repetentes na avaliação da professora Isabela que acha possível identificá-los desde o 1º semestre. Caso todos freqüentassem, a professora acredita que 11 crianças seriam reprovadas; identificou 7 alunos como prováveis repetentes e esses sete realmente não conseguiram aprovação. A professora acrescenta que são os que tem um retardamento.

Um aluno alfabetizado para esta professora é aquele que lê, possui a matemática desenvolvida, uma vez vencido o programa de 1ª série.

A professora pensa que o objetivo mais importante da 1ª série é desenvolver no aluno a capacidade de ler e interpretar.

A professora acha difícil a família do aluno poder ajudar o seu trabalho, pois os pais das crianças são analfabetos e, em geral, são os irmãos que orientam as tarefas. Se os pais pudessem, a professora acredita que eles ajudariam se realizassem o acompanhamento do aluno junto à escola e orientassem nas tarefas enviadas para casa.

A aprendizagem lenta dos alunos (talvez por desnutrição, falta de acompanhamento em casa, fatos sócio-econômico), obrigando o professor a repetir muito e a freqüência baixa às aulas, constituem os problemas de **aprendizagem** apontados pela professora Isabele.

Solicitou-se a professora Isabela, já que ela não seguiu os passos propostos pelo Alfa, que estimasse em que unidade estaria finalizando o seu trabalho com esta turma. A professora não conseguiu fazer esta identificação, pois “*não sabia exatamente o que o Alfa mandava abordar*”.

A professora informou que a retenção ou aprovação dos alunos é decisão exclusiva dela, mas não especificou os critérios que adotou para fazê-lo.

Os índices desta professora, ao final do ano foram:

Alunos matriculados:	35	
- Aprovados	22	(62,85%)
- Reprovados	7	(20%)
- Desistentes	4	(11,42%)
- Transferidos	<u>2</u>	(5,71%)
TOTAL	35	

A professora Isabela permaneceu com 1ª série em 85, embora tenha solicitado outra turma mais adiantada. A direção argumentou que a manteria na 1ª série porque poucos professores querem alfabetizar e não haveria, portanto, ninguém para substituí-la.

b) A Professora Eunice (Turno Matutino)

A professora concluiu o curso Normal há 15 anos, leciona há 13 e está há 12 anos na Escola E. Foi admitida por concurso público e está há cinco anos com 1ª série, e há 1 adota o material Alfa. Também pode ser considerada uma professora experiente.

Fez curso superior e, além desta 1ª série, ensina outra disciplina nesta escola para alunos maiores.

A professora não adota o critério de desempenho para dividir a turma e também não diversifica o trabalho entre os alunos de níveis diferentes de aprendizagem. Matricularam-se em sua turma 36 alunos, freqüentam 25 e todos são repetentes. A professora alega não poder avaliar as vantagens de uma criança que freqüentou o pré porque nunca recebeu uma 1ª série que não fosse toda de repetentes. A idade de sua turma é de 10 anos, em média.

A professora acredita que a vantagem do Alfa é o material rico, tanto para o aluno quanto para o professor e é válido se o nível da clientela não for muito baixo. Entre as desvantagens, a professora Eunice acredita que ele possui um ritmo muito lento e não é válido para repetentes de muitos anos, pois perde muito tempo com o período preparatório (já desenvolvido nos repetentes).

Um bom aluno de 1ª série é definido pela professora como aquele que é assíduo e participa de todas as atividades em sala. Deve ser reprovado aquele que não possui essas características, nem dominar os padrões silábicos simples (consoantes e vogais). As evidências do provável repetente são: aprendizagem deficiente em leitura, ausência de participação nas atividades de classe, baixa assiduidade e doenças freqüentes.

A professora acrescenta que em agosto é possível avaliar os alunos que se encaixam nessa categoria e, baseada nesses parâmetros, julgou 9 alunos, mas onze efetivamente não conseguiram aprovação.

Uma criança que lê textos simples, percebe o que é melhor na vida, conhece sua própria pessoa e respeita os outros, é definida como um aluno alfabetizado pela professora Eunice.

A chegada a uma 2ª série lendo corretamente todos os padrões vivenciados é o objetivo mais importante da 1ª série para esta professora.

A família do aluno pode ajudar o trabalho da professora caso participe da escola, vindo até ela, às reuniões de pais e mestres e também se acompanhar a execução das tarefas em casa.

A ausência do pré escolar, o desinteresse dos alunos repetentes são os problemas de **aprendizagem** enfrentados pela professora Eunice, segundo seu próprio relato.

Nesta turma, a professora não finalizou o programa do Alfa, pois alcançou a 90ª unidade ao final do ano letivo.

Questionada a respeito, esta professora declarou que é de sua inteira responsabilidade a decisão de promover ou não os alunos, mas não identificou os critérios que utiliza nesse julgamento.

Ao final do ano, esta professora obteve os seguintes índices em sua turma:

Alunos matriculados:	<u>36</u>	
- Aprovados	14	(38,88%)
- Reprovados	11	(30,55%)
- Desistentes	9	(25%)
- Transferidos	1	(2,77%)
- Classe espec	<u>1</u>	(2,7750)
TOTAL	36	

A professora continuou com 1ª série em 85, mas sem o material Alfa.

4.6 - COMENTÁRIO GERAL SOBRE AS PROFESSORAS INTEGRANTES DA AMOSTRA

As professoras que integraram a amostra deste trabalho são, em geral, profissionais experientes. Possuem uma média de 7 anos de sala de aula com 1ª série, embora uma experiência equivalente não se registre em relação ao uso do material Alfa (2 anos, em média).

A escolha deste método foi baseada, para a maioria destas professoras, na riqueza do material para o aluno e a professora, e na dispensa de um planejamento diário para esta última. (O que foi elaborado para ser uma sugestão assume, assim, o papel de “script”). Esse critério de escolha torna cristalino o fato que, embora há tantos anos no exercício do magistério, as professoras não foram capazes de desenvolver uma consciência crítica com relação aos métodos que podem utilizar em sala e, mais grave ainda, não estabeleceram parâmetros de julgamento para o processo de alfabetização.

Quando questionados acerca do pré-escolar, quase todas foram unânimes em apontar o desenvolvimento da coordenação e discriminação visual e auditiva como a grande contribuição facilitadora à alfabetização na 1ª série. Isto evidencia a idéia subjacente de que aprender a ler é um ato viso-motor, sem a interferência de um cérebro que pensa e elabora hipóteses.

Definindo o aluno **realmente alfabetizado** as professoras entrevistadas apontaram características como: ler e interpretar textos, formular estórias a partir de gravuras, escrever bilhetes etc, que denunciam o descompasso entre o oferecido às crianças e o exigido delas. O nível de exigência é, portanto, superior à qualidade de aula desenvolvida em sala.

Na identificação dos problemas de aprendizagem enfrentados pelas professoras na sua rotina de trabalho, percebe-se a presença estigmatizante dos fatalismos biológico (fome, desnutrição) e social (desinteresse dos pais, desajuste familiar), bem como a dificuldade para lidar com a criança desinteressada (retido ou não).

No que se refere à repetência, as professoras apontam os critérios que provavelmente utilizam para reter um aluno e, ao fazê-lo, evidenciam a ausência de um quadro de referência comum para o julgamento dos alunos. Registre-se ainda, que, dentre as doze professoras e a supervisoras entrevistadas (4), só uma professora (Gabriela) questionou a validade do trajeto repetitivo que o aluno retido terá de trilhar, pois não há uma preocupação, por parte da escola, em modificar um caminho que não deu certo.

A responsabilidade de aprovar os alunos é assumida exclusivamente pela professora, segundo o depoimento unânime das doze entrevistadas. Percebe-se, entretanto, que embora não exista uma orientação da Secretaria de Educação acerca do nível de exigência para a **aprovação** dos alunos de 1ª série, as professoras estabelecem seus próprios critérios de julgamento, avaliam-nos em “fortes, médios e fracos”, mas não conseguem explicitar os parâmetros utilizados na decisão de promovê-los à 2ª série.

5 - A ANÁLISE DO ESTILO DO PROFESSOR

5 - A ANÁLISE DO ESTILO DO PROFESSOR

5.1 - A ANÁLISE QUANTITATIVA VERSUS A QUALITATIVA

A proposta inicial deste estudo de campo visou uma abordagem **quantitativa** das atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, através da análise do uso do tempo destinado à Comunicação e Expressão. Esta análise seria realizada com base 1º) no cálculo da proporção do tempo efetivamente dedicado ao trabalho e 2º) do número de atividades desenvolvidas em sala de aula.

A proporção do tempo dedicado ao trabalho foi avaliada pelo período real da aula de Comunicação e Expressão, baseando-se este cálculo na duração da aula (hora do término menos hora do início), descontadas as interrupções em que a professora não estava envolvida em atividades didáticas, como por exemplo: atendendo pessoas à porta da sala, fazendo ponta de lápis para os alunos, arrumando armários, atendendo a chamado da direção, etc.

Após a transcrição das fitas que continham as aulas de todas as professoras participantes da pesquisa, obteve-se uma reprodução integral da aula de cada uma delas, pois a parte gravada e transcrita encaixava-se às observações realizadas na ficha original.

De posse dessas aulas reproduzidas na íntegra (cinco por professora, sessenta ao todo) partiu-se para a demarcação das fronteiras entre as atividades desenvolvidas na aula de Comunicação e Expressão, a respectiva codificação e quantificação destas.

A quantificação foi calculada em percentagem de incidência de eventos, através do total parcial de cada atividade dividido pelo total geral das atividades.

A análise do uso do tempo pelas professoras sofreu uma primeira modificação ao se fazer uma reflexão sobre as aulas já codificadas. Verificou-se que a proposta de analisar o estilo das professoras através do **cálculo da proporção do tempo** (acima descrito) dedicado ao trabalho era exequível, mas pouco expressava a realidade, pois a quantidade de tempo empregado pela professora nas tarefas pertinentes ao trabalho de sua sala pouco dizia de seu estilo e nada espelhava da qualidade de sua aula. Consideremos o caso de uma professora que tivesse poucas interrupções em sua aula e o tempo dedicado à Comunicação fosse, desse modo, denso. Uma leitura atenta de sua aula, por um lado, indicaria que, embora o período de aula houvesse sido longo, este tinha sido mal aproveitado, pois a **natureza** do desenvolvimento dessas atividades didáticas sobressaía-se como elemento indicador do estilo do professor e **não a quantidade de tempo** dedicado ao trabalho em sala.

Por outro lado, o **número de atividades** desenvolvidas em sala de aula, como critério para avaliar o desempenho das professoras, era inexecutável, pois as atividades de aula não são estanques, segmentadas, mas sobrepõem-se num

processo contínuo cujo fracionamento para quantificação distorce a realidade própria de cada aula e, em conseqüência, é ineficaz para uma análise científica.

A abordagem quantitativa, portanto, não conseguiu espelhar a diferença observada ao longo do convívio com a realidade de cada escola e revelou-se ineficiente para o tratamento deste tema, já que nivelou professoras cujos estilos, qualidade de aula e clima de participação em sala eram radicalmente opostos.

Esse tipo de análise, ao falhar em retratar um fenômeno tão rico, foi abandonada em função de uma abordagem **qualitativa** que se adequava ao procedimento utilizado ao longo de toda a observação (a observação natural).

Partiu-se, então, para a análise qualitativa das atividades desenvolvidas em aula reproduzindo-as “ipsis verbis”, já que através da leitura das mesmas é possível perceber a diferença entre os estilos. Assim, reproduzem-se, na íntegra, duas aulas com as análises quantitativas e qualitativas para corroborar o argumento exposto.

ESCOLA C
 Profª Gabriela
 Alunos Matriculados: 31
 Alunos Presentes: 17
 Unidade Alfa: 51

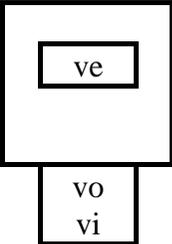
Data: 23.08.1984
 Turno: Matutino
 Horário: 07 - 11h

JAN = janela
 ARM = armário
 x carteira com aluno
 - carteira vaga
 x observador

		Q u a d r o						
		M e s a						
j	a	x	x	x	x	x	x	a r m
n		x	x	x	x	x	-	
j	a	-	x	x	x	x	x	a r m
n		x	-	-	x	-	-	
j	a	-	-	-	-	-	-	
n		-	-	-	-	-	-	

A sala possui iluminação natural, através das 3 janelas que dão para um pátio interno onde há algumas árvores que chegam até o 2º andar, onde se localiza a sala. Ainda assim, há 6 lâmpadas fluorescentes acesas.

A parede ao lado direito não vai até o teto, faltando uns 0,50cm para tal. A saída da sala dá para um corredor largo onde se localizam alguns bebedouros. Não há cartazes nas paredes.

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
7:49		P em sala arruma material sobre a mesa	Há um cartaz no QN la va
7:53		P. Quem tem alguma novidade para contar?	Três crianças contam fatos corriqueiros
8:05	(LG)	P. Agora a gente vai ver o cineminha de ontem	P se refere a um material por ela confeccionado, constituído de uma cartolina com uma pequena abertura através da qual ela movimenta uma tira de cartolina onde estão escritas as sílabas 
	(EP)	Crs. <u>ve</u> <u>vo</u> <u>va</u> P. Que palavrinha a gente conhece com <u>va</u> ?	À medida em que a P vai movimentando a tira, as crs. lêem as sílabas.

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		Crs. Vaca!	
		Crs. vu! vi!	Continuando o cineminha
8:07	(Li)	<p>P. Só Guilherme. Se ele não souber, vocês vão ensinar?</p> <p>Crs. Vamos</p> <p>P. Muitos professores! (Guilherme lê todas as sílabas mostradas pela P no cineminha).</p> <p>P. Vocês nem ensinaram a ele, não foi? Ele sabia tudo; Agora, Amélia. (Amélia também lê todas as sílabas mostradas pela P.).</p> <p>P. Muito bem. Vocês pensavam que iam ensinar Amélia, não é? Wilson! (Wilson também lê todas as sílabas mostradas pela P.).</p>	
8:11	(Di)	<p>P. Agora eu vou chamar pro menino escrever com letrinha de mão.</p> <p>Mariana, venha escrever com letrinha de mão: <u>ve</u></p> <p>Vamos ver se ela vai acertar o <u>vo</u>. Agora, o <u>va</u>.</p> <p>Vamos ver o <u>vu</u>. Vamos ver se ele faz com a letrinha dela, o <u>vu</u>? E o <u>vi</u>?</p> <p>Ela acertou?</p> <p>Crs. Acertou!</p>	<p>Mariana escreve: ve</p> <p>Mariana escreve: vo - va</p> <p>Mariana escreve: vu - vi</p>

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
			Continuação
	(LG)	<p>P. Agora a gente vai ler o que ela escreveu. Que sílaba é essa?</p> <p>Crs. <u>Ve</u>!</p> <p><u>vo</u>!</p> <p><u>va</u>!</p> <p><u>vu</u>!</p> <p><u>vi</u>!</p>	P. aponta todas as sílabas.
8:15	(Di)	<p>P. Agora, Ricardo, vai fazer bem bonito. A nossa letrinha, a letrinha de mão, essa aqui é a máquina.</p> <p><u>vi</u>... <u>vu</u>... <u>vo</u>... <u>ve</u>...</p> <p>Manoel, ele acertou?</p> <p>M. Sim</p>	<p>P. aponta cartaz no QN.</p> <p>Ricardo escreve a “família” do vi, vu, va, vo, ve.</p> <p>P. olha o QN e verifica.</p>
8:18	(LG)	<p>P. Que sílaba é esta?</p> <p>Crs. <u>Vi</u>!</p> <p><u>vu</u>!</p> <p><u>va</u>!</p> <p><u>vo</u>!</p> <p><u>ve</u>!</p>	P. aponta as sílabas escritas por Ricardo.
8:18	(FP)	<p>P. Agora a gente vai ficar com o arquivador e o suporte para escrever palavrinhas.</p> <p>Quem receber já pode formar a palavrinha.</p>	<p>P. se refere ao material do Alfa.</p> <p>Alunos trabalham com arquivador e fichas.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(LG)	<p>P. Vamos ver se a gente sabe a palavrinha que Luciano formou. Escreva ai, viu? Ele escreveu... ele colocou assim...</p> <p>Crs. La... pi... lapi!</p> <p>Crs. Lápis!</p>	Luciano escreve no QN: lapis
	(AD)	<p>P. <u>Lápis</u>. Ele botou lápis, agora que aqui falta uma coisinha porque nunca... porque no suporte não tem. Que será que tá faltando em lápis?</p> <p>Crs. Um tracinho.</p> <p>P. Um tracinho. Onde é que eu coloco esse tracinho?</p> <p>Cr. No <u>1a</u>.</p> <p>P. No <u>1a</u>. Então a gente não tinha porque não tem no suporte, não é? Não tem isso aí no arquivador, mas a gente pôs... Então, olha, Luciano, sabe a palavra que você formou, foi lápis, não foi? Que beleza! Formou lápis. Depois eu boto a de vocês, deixa eu terminar aqui de olhar os outros, viu? Que foi que você botou? Êta, olha o que saiu aqui! <u>Viola!</u> Tu toca viola? Toca?</p> <p>Ah! É porque o pai dela tem, o de Amara, o pai de Amara tem.</p> <p><u>Voa!</u> Olha que beleza! Botou <u>voa</u> aqui!</p>	Cr. balança negativamente a cabeça.

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO		EVENTO	OBSERVAÇÃO
8:28	(ES)		<p><u>Veu!</u> (ininteligível) Hein? Ah! ela vai vestir véu quando se casar! Então a moça vai se casar! Olha, Ana, pera aí, ó Ana, ela botou <u>véu</u>, aí disse que quem usa é a moça que vai se casar. Como é que a gente chama a moça que vai se casar?</p> <p>Cr. Noiva!</p> <p>P. Noiva! Muito bem! Tu já visse [sic] uma noiva?</p> <p>Cr. Já!</p> <p>P. Foi mesmo? E ela tinha um véu, é? Grande? Grande! que beleza!</p> <p>Cr. É aquele negócio que...</p> <p>Cr. ... vestido...</p> <p>P. Véu é aquele que bota na cabeça e sai limpando assim, olha, não é? vai na cabeça o véu, não é? Bota aqui com enfeite, né, bonitinho... “vambora” ver o que foi que ela botou.</p> <p>Tia, tapete, pia. Muito bem. Quem faltou tia olhar?</p> <p>Cr. Eu!</p>	<p>Ana está conversando com uma colega</p> <p>Cr. balança positivamente a cabeça</p> <p>P. Verifica suporte de aluno.</p>
	(CT)		P. Agora tia vai escrever. Vocês vão dizer o que escreveram Dani... 1ª sílaba...	
	(DS)		<p>D. <u>Pi</u></p> <p>P. 2ª</p> <p>D. <u>Lo</u></p> <p>P. 3ª</p> <p>D. <u>To. Piloto</u></p>	<p>P. escreve no Qn: pi</p> <p>P. escreve no QN: lo (junto ao pi)</p> <p>P escreve no QN: to (junto de lo)</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		<p>P. Pronto. Ela botou piloto. Ó, Lígia, diz uma palavrinha que você botou aí. Hein?</p> <p>L. Vela.</p> <p>P. <u>Vela</u>. Então ver agora vela. A vela foi de Lígia.</p> <p>Diga, Aderbal.</p> <p>A. Pia</p> <p>P. Hein?</p> <p>A. Pia</p>	P. escreve vela, abaixo de piloto.
	(ES)	<p>P. PIA! A pia! É a que lava prato ou a que lava mão?</p> <p>A Lava prato.</p> <p>P. Tan... só que é o mesma coisa, não é? Pia.</p> <p>A. É.</p>	P. escreve pia, abaixo de vela
		<p>P. Agora Ana. Diga uma palavrinha.</p> <p>A. “A tia tem tatu”.</p> <p>P. Ah! Ela botou uma frase! Então vamos escrever a frase dela... Vou botar aqui, viu, que ali só tem palavrinha.</p>	
	(AD)	<p>Ela botou “A tia”, Ó, Ana, você notou que aí não tem letra maiúscula, não é? E a gente só começa a frase com letra...</p> <p>Crs. Maiúscula.</p>	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		<p>P. Maiúscula. Aquela letra bonita, bem elegante, não é? Não é? Parece aquelas moças bem elegantes, não é? Então eu vou colocar com letra maiúscula, viu, Ana? A... diz, Ana, quem foi... A...</p>	P. escreve no QN: A
		<p>A. tia... tem P. tia... tem. Ó, Ana, que foi que colocasse [sic] aqui pra formar <u>tem</u>? Não só tem <u>te</u>? Como você colocou? Ah! eu já sei! Ela colocou aquela letrinha que faz assim ó, 1... 2... 3... foi essa? Foi! uma letrinha que ela ainda não estudou, mas tem já. <u>Tem</u>, aí formou o <u>tem</u>.</p> <p>A. Tatu... tatu P. Tem. Você colocou <u>um</u> aqui ou só botou “tem tatu”? A. Tem tatu.</p>	<p>P. escreve no QN: tia te Ana faz o “m” com a mão P. imita movimento de Ana com a mão para identificar a letra (alunos riem).</p>
(AD)		<p>P. Só foi, né? De <u>tem</u> passou pra tatu. Tatu. Ó, Ana, e no fim dessa frase você colocou algum... A. Ponto final. P. Ponto final? Muito bem! A. Ó, tia, eu botei o nome <u>velas</u> P. Ah! E formou <u>velas</u> também? A. Foi P. Como foi que você formou <u>velas</u>? Eu ensinei <u>vela</u>, não foi?</p>	Ana enfatiza o plural.

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(ES)	<p>A. Foi. P. Como foi que você botou <u>velas</u>? A. Com um “s” atrás. P. Ah! Ela pegou aquele essessinho que tem sobrado... Muito bem! que tá soltinho e botou aqui, formou <u>velas</u>. E o que quer dizer <u>velas</u>, hein, Manoel? <u>Velas</u>, é o que? M. Muitas velas. P. Muitas... Muito bem! Então Ana não quis uma vela só não... Ah! É porque ela se lembrou que ontem na casa de tia quando faltou luz, tia disse que acendeu <u>velas</u>, não foi?</p>	Manoel está brincando.
	(DS)	<p>Cr. Tia, deixa eu dizer a minha... P. Agora vamos ver quem tem a palavra (ininteligível) Cr. Eu, tia! Cr. Eu tia! Cr. Eu também, tia! P. Então pera aí um minutinho. Ó, Antônio, dá uma palavrinha tua aí, Antônio. Dite. Diga. A. A.. pito. P. Apito? Não tem ainda no quadro. A... 2ª sílaba...? A. Pi... P. A última? Crs. To. P. To. Tá certo? Crs. Apito.</p>	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(DS)	<p>P. Apito...</p> <p>Crs. Eu! Eu!</p> <p>Cr. Agora eu!</p> <p>P. Pera aí! Manoel, diz uma palavrinha. Oh, Manoel, você desmanchou, meu filho! Não é pra desmanchar não... Pedro... Diz uma palavrinha...</p> <p>Pe. Tatu</p> <p>P. Tatu! Muito bem! Qual a primeira sílaba de tatu?</p> <p>Crs. <u>Ta</u>!</p> <p>P. <u>Ta</u>.</p> <p>Cr. Depois <u>tu</u>.</p> <p>P. E a segunda?</p> <p>Crs. <u>Tu</u>!</p> <p>P. <u>Tu</u>. Aí... Pera aí... Agora é Conceição, deixa Conceição falar... vocês falam muito, “bora”. Hein? (ininteligível) V-i, vela? v-i...</p> <p>Cr. <u>Vem</u>.</p> <p>P. V-i...</p> <p>Cr. <u>Vi</u>.</p> <p>P. Ahn ... (balançando a cabeça para aluno que falou), Diz Conceição.</p> <p><u>V-i</u>, olha aqui o <u>v-i</u>. Olha o <u>v-i</u> aqui... <u>V-i</u>... tem <u>la</u> junto do <u>v-i</u>...</p> <p>Cr. Vi-la.</p>	<p>P. escreve no QN: ta</p> <p>P. próxima à aluna</p> <p>P. mostra o suporte de Conceição à turma.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(DS)	<p>P. Olha ele colocou... ele colocou... vou botar aqui embaixo... a 1ª sílaba é esta... ela colocou, Conceição ... a 1ª foi <u>vi</u>, não foi? Não foi, Conceição, <u>vi</u>? E a outra foi...?</p> <p>Cr. <u>la</u>. Vila.</p> <p>P. La. Que foi que ela escreveu? Que ela colocou no suporte?</p> <p>Cr. Vila!</p> <p>P. <u>Vila</u>, viu, Conceição? Porque vela era <u>ve</u>, não era? Quem falta dizer a palavrinha?</p> <p>Crs. Eu! Eu! Eu!</p> <p>P. Mariana...</p> <p>M. <u>Apetite</u>.</p> <p>P. <u>Apetite</u>. Menina, que palavra grande! Quantas sílabas será que tem? Vamos ver?</p> <p>M. Quatro.</p> <p>P. <u>A</u>...</p> <p>M. <u>Pe</u>...</p> <p>P. Vamos ver? (interrupção) A... depois...</p> <p>Crs. <u>Pe</u>...</p> <p>P. <u>Pe</u>. né Lúcio? Pe... Depois...</p> <p>Crs. <u>Ti</u></p> <p>P. <u>Ti</u>...</p> <p>Crs. <u>Te</u>.</p> <p>P. <u>Te</u>. Olha, quantas sílabas têm? A...</p> <p>Crs. A... pe... ti... te</p>	<p>P. escreve <u>vi</u> no QN.</p> <p>P. termina palavra: Vila.</p> <p>P. inicia escrita no QN à medida que alunos vão ditando.</p> <p>P. escreveu no QN: <u>apetite</u></p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		P. Quantas sílabas? Crs. Quatro.	
		P. Uma palavra grande! Ruthe, Elaine... escreve essa palavrinha? Cr. - (ininteligível) P. Não, olha, você se chama Lígia. Elaine é ela. Diga logo sua palavrinha. Ah! Ela desmanchou ó, Elaine... Não era pra desmanchar não... Diz sua palavra. Cr. Tapete.	Ruth e Elaine estão conversando
		P. TAPETE! Tapete já tem no quadro? Cr. Não!	
	(DS)	P. Tem não! Vamos botar! 1ª sílaba...? Crs. <u>Ta</u> . P. <u>Ta</u> . 2ª sílaba...? Crs. <u>Pe</u> . P. <u>Pe</u> . Cr. E o <u>te</u> ... P. E a outra? Crs. <u>Te</u> .	P. escreve no QN.
		P. A última, <u>te</u> . Então, tapete. Vamos ver quem está faltando, quem tá devendo uma palavra aqui... José Wilson não deu ainda não? Diz, José Wilson... JW. Sapato. P. Sapato? Sapato tem no quadro? Cr. Não	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO		EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(DS)		<p>P. Vamos dizer. A 1ª sílaba é...? Cr. <u>Sa</u>. P. <u>Sa</u>. A segunda...? Crs. <u>Pa</u>. P. Ahn? Não é, Daniela? <u>Pa</u>. Cr. <u>To</u>. P. E a última é...? Cr. <u>To</u>. P. <u>To</u>. Quem tá me devendo uma palavrinha?</p>	<p>P. inicia escrita da palavra à medida em que alunos ditam.</p>
			<p>Cr. Ricardo P. Ada... Quem faltou? Cr. Ricardo. P. Ricardo não deu não? Tá, Ricardo, qual foi a palavrinha? R. Sela (tom baixo) P. Hein? E aqui é <u>se</u>? Vamos trocar aqui? Olha o <u>se</u> aqui... Aí, essa palavrinha é <u>v</u>ela, né? Mas você quer botar <u>s</u>ela vamos ver <u>se</u>...</p>	<p>P. termina palavra no QN: sapato</p>
	(DS)		<p>Quem é que me diz a primeira sílaba de <u>s</u>ela? Cr. <u>Se</u>. P. Hein? Manoel, sabe a primeira sílaba de <u>s</u>ela? M. Não. (balançando a cabeça) P. Nadja sabe? N. É da família do sapo. P. Ah! É da família do ... agora eu me lembrei como é! Eu estava esquecida! É da família do sapo?</p>	<p>P. fala baixo, calmamente.</p> <p>P. inicia escrita no QN: se</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		<p>N. <u>É</u>. Cr. Sapato (tom baixo). Crs. <u>Sa</u> P. Sapato também! Muito bem! E a última sílaba? Cr. Tia, deixa... (ininteligível) P. A última sílaba...? Cr. <u>La</u>. P. <u>La</u>. Então... (ininteligível) Eu quero ver quem tá me devendo ainda palavrinha.</p> <p>Manoel não deu, não foi, Manoel? Desmanchou... Pedro já deu? Nadja já deu aqui, não foi? Lúcio deu aqui, não foi? Ah! Quer dar outra palavrinha? Dia outra palavrinha porque aquela você não deu direitinho. Diz outra aí... Pera aí. Olha, Amara... Como é, Ana... Diz, Lúcio... L. (inaudível) P. Hum? Tá cheio de palavrinha! Qual que você quer? Me dá uma que eu não tenho... Diz... vai, Lúcio, escolhe... Olha, vamos fazer isso aqui... Olha Lúcio, sabe ler essa aqui? Hein? L. (inaudível) P. Pote. Não foi pote? Pronto. Olha, Mariana, pera aí viu? vamos ver ainda. Olha, a gente vai respeitar o coleguinha... Eles querem também dizer sua palavra. Então Lúcio pediu pra botar po-te. Certo? Quem já... (ininteligível) uma palavrinha.</p>	<p>P. termina palavra no QN: sela</p> <p>P. escreve no QN: pote</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		<p>Wilson não deu ainda não? Dá uma palavrinha aí, Wilson.</p> <p>W. Tatu</p> <p>P. Tatu? Ó, Wilson, olhe, tatu parece que já tem aqui, não tem?</p> <p>Cr. Tem. Uma, duas... Dois.</p> <p>P. Ahn? Parece que Wilson já... ó, Wilson, tem tatu, você tem outra, tem? Tem outra que não tem aqui? Pra gente colocar uma que não tem aí?</p> <p>Crs. Eu tenho! Eu tenho, tia! Tia, eu tenho!</p> <p>P. Éta, quanta gente! Mas pera ainda... Wilson... Pera aí</p> <p>Cr. Pipa!</p> <p>P. Pera aí, Olha, Wilson quer colocar uma palavrinha...</p> <p>Diz... Tem outra não? Vamos ver se você formou outra? “Boca”? Hum? Vela já tem... Essa aqui... (ininteligível) viu? Vai desmanchar... Olha, Wilson, não fica mal da tia não, Wilson?</p> <p>E a uva, ninguém se lembrou da uva foi?</p> <p>Cr. Eu fiz.</p> <p>P. Faltou quem? Wilson, ele disse <u>tatu</u>, mas já tem. Manoel faltou não foi, Manoel? Fica devendo aos coleguinhas... Pera aí, eu já vou deixar você ir no quadro. Elaine, tem uma aí pra mim tem, Elaine? (ininteligível) Hein?</p> <p>E. <u>Tua</u>.</p>	<p>P. verificando suporte de aluno.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(DS)	<p>P. <u>Tua</u>. Pronto, a de Elaine foi <u>Tua</u>. Qual é a primeira sílaba de <u>tua</u>?</p> <p>Cr. <u>Tu</u> de tubarão.</p> <p>P. Éta, é o <u>tu</u> do tubarão. <u>Tu</u>. E a outra? Qual é a outra? É somente o <u>tu</u>?</p> <p>Cr. E o a.</p> <p>P. Ah! Faltou o <u>a</u>! Pra formar o <u>quê</u>?</p> <p>Crs. <u>Tua</u>!</p> <p>P. Olha, não dá tempo a gente ouvir todo mundo, todo mundo...</p> <p>Crs. Tia, tia...</p> <p>P. Falta você? Pera aí, pera aí um minutinho... gente, olha eu vou ver quantas meninas tem. Vamos contar? Um, dois, três, quatro, cinco, seis...</p> <p>P. O que é aqui? (P. se refere à <u>oitia</u>)</p> <p>A. Oi, tia</p> <p>P. De outra vez você separa viu, Ana? Tudo bom, Ana.</p>	<p>P. conta alunos e palavras.</p> <p>Verifica que faltam 3 palavras.</p> <p>P. pede mais duas palavras e acrescenta na lista do QN: Viva ave</p> <p>P. manda Ana ao QN: Ela escreve: peito - lata - oitia - sua - pipa.</p> <p>P. cumprimenta em resposta ao Oi, tia.</p>
8:45	(LG)	Leitura da lista de palavras no QN	<p>piloto - velas</p> <p>vela</p> <p>pia</p> <p>a tia tem tatu</p>

			Continuação
HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
			apito tatu vela apetite tapete sapato sela pote viva ave peito-lata - oi tia - sua pipa
8:47	(OT)	P. Agora a gente vai colocar as fichinhas nas suas casinhas. Ela precisam descansar. Nas suas casinhas, nenhuma pode ir pra casa dos outros.	P. se refere às fichas para guardar no arquivador.
8:48		P. Agora vocês vão ficar sentadinhos e receber o caderno “Minhas Palavras”.	2 alunos recolhem o material do Alfa: 1 os suportes, 2 os arquivadoras.
8:53		P. Vamos escrever o nome da cidade Que data é hoje? Quem sabe o mês? Vamos copiar direitinho. As letrinhas andam como trem, em cima da linha. Não é avião não. O trem pode sair da linha?	P. escreve à medida em que os alunos ditam
8:58		Crs. Não! P. Pronto, posso escrever? Cr. Pode!	P. quer saber se terminaram o cabeçalho. P. Escreve no QN: uva

Continuação

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(LG)	<p>Que sílaba é esta? Cr. <u>Lu</u> ! P. Hein? Crs. <u>Lu</u> P. Olha, Wilson... Pedro... Ninguém escreve não... <u>Lu</u> Daniela, agora... Crs. Luva! Luva! P. Que palavra é essa? Crs. Luva! P. Daniela, luva... Vamos fechar os olhos pra ver se está luva aqui dentro ? Crs. <u>Lu - va</u></p>	<p>P. escreve no QN: lu</p> <p>P. termina palavra no QN: luva.</p> <p>Crs. fecham os olhos e repetem a palavra pausadamente</p>
	(EMS)	<p>P. Abram os olhos... Pedro... e leiam agora... Lu-va P. Vamos escrever? Sem olhar... Quero ver gente saber escrever sem olhar... <u>Lu- va. Lu...</u> cadê <u>lu</u> ? cadê <u>lu</u> ? Já? Hum...</p>	<p>P. apaga <u>luva</u> do QN P. Passa entre carteiras.</p>
	(CT)	<p>Crs. Quem já fez? (em coro) P. beleza! Como é que vão esses meninos por aqui? Manoel, não faz isso não, Manoel olha a tia lá...(ininteligível) faz isso não (ininteligível) Ôpa! Que beleza! Que jóia! Êta. Muito bem! Menina, que beleza! Ôba... menino...</p>	<p>P. fala com Manoel que não está participando da tarefa. P. passa entre carteiras verificando escrita dos alunos.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
9:03	(DS)	<p>Pera aí... Um minutinho, viu?... Conceição, olhe, você faz o <u>lu</u> até aqui depois é que você faz o <u>V</u> aqui, olhe, pra botar o <u>a</u>. Olhe, <u>o</u> u tá aqui e o <u>a</u> aqui, viu? E agora <u>lu</u>- <u>va</u>. Agora vamos colocar a palavrinha.</p> <p>Êpa! Vamos sentar gente?... (ininteligível) todo mundo que fez. Fez, minha filha?</p>	<p>P. escreve no QN: lu P. emenda o <u>v</u> no <u>u</u> lu P. termina: Luva</p> <p>Alunos levantam de sus carteiras (alguns).</p>
		<p>Vamos ver agora <u>lu</u> - <u>va</u>. “bora”? Bora, Elaine? Vamos ver. 1ª sílaba é...?</p> <p>Crs. <u>Lu</u>.</p> <p>P. <u>Lu</u>. E a segunda sílaba é...?</p> <p>Crs. Va</p>	
		<p>P. <u>Luva</u>. Quem acertou?</p> <p>Crs. Eu! (Levantando a mão)</p> <p>P. Que beleza, menina! Como vocês estão ficando sabidos, né? Tá uma beleza!</p> <p>Pronto? Quem errou? Que é que vai fazer?</p> <p>Crs. Apaga e conserta!</p>	<p>P. escreve no QN: lu</p> <p>P. finaliza palavra no QN: luva</p>
		<p>P. Mas eu acho que ninguém errou... Manoel, você fez meu filho? Eu já fiz quase todas... (ininteligível) de escrever... Já fez, Manoel? Pronto? posso apagar, Manoel?</p> <p>Crs. Pode!</p>	<p>Manoel balança afirmativamente a cabeça.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
9:04		<p>P. Agora vamos ver outra. Ah! Eu quero ver agora a outra... vamos ver... “Bora”, Daniela... vamos fechar o... Pedro... 1ª sílaba...</p> <p>Crs. <u>Ve!</u></p> <p>P. 1ª_ sílaba... Wilson, agora não, tem gente escrevendo agora... Não... Ah! É assim que vocês vão dizer que acertou ()? é? É Zé Paulo... assim não pode... assim não pode...</p> <p>Cr. Voga não, Voga não...</p> <p>P. Voga não... <u>Ve...</u></p> <p>Crs. <u>La!</u></p> <p>P. Vela. Olhem bem para o quadro. <u>Ve - la</u>. Fechem os olhos, vamos ver se a palavrinha tá aqui já. <u>Ve -</u></p> <p>Crs. <u>Ve - la</u></p>	<p>P. Escreve no QN: ve</p>
	(LG)	<p>P. E agora, leiam.</p> <p>Crs. <u>Ve - la</u></p> <p>P. Outra vez. <u>Ve - la</u></p> <p>Crs. <u>Ve - la</u></p>	<p>P. finaliza palavra QN: vela</p> <p>P. aponta a testa.</p> <p>Crs. repetem de olhos fechados</p>
	(ESM)	<p>P. Vou agora apagar ligeirinho... Pode escrever!</p> <p>Quem escreveu na hora que tia botou no quadro não voga.</p> <p>Não fica alegre não, ele copiou... Eu quero tirado da cabecinha de vocês. Daniela, (ininteligível).</p> <p>Cr. Ah! Eu peguei!</p> <p>P. Êta, vela! Todo mundo... (ininteligível) pra casa...</p> <p>Por isso que... (ininteligível)</p>	<p>P. apaga vela do QN.</p>

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
9:06	(CT)	<p>Cr. Eu não!</p> <p>P. Vamos ver a vela...</p> <p>Crs. Acertei! (Crs. pulam na sala)</p> <p>P. E agora...</p> <p>Crs. <u>La</u>!</p> <p>Crs. Acertei!</p>	<p>P. escreve no QN: ve</p> <p>P. finaliza palavra no QN: vela</p>
		<p>P. Êta! Que beleza! Olhe, eu outro dia disse que vocês daqui a pouco vocês me passam! É... Estão tão sabidos que daqui a pouco tia não tem... Eu tenho que estudar muito pra vocês não me passarem, não é? Pronto? Ó, Amara, você fez, minha filha? Que palavrinha é essa?</p>	<p>O observador ri e a P. confirma</p>
9:07	(LG)	<p>Crs. Vela!</p> <p>P. Agora vamos tirar a vela e vamos ver agora o quê a gente vai fazer. Quem vai ler aqui o quê eu vou botar...</p>	<p>P. escreve no QN: a</p>
	(DS)	<p>Crs. <u>A</u>...</p> <p>P. Essa palavra começa com...</p>	
		<p>Crs. <u>A</u></p> <p>P. A segunda sílaba é...?</p> <p>Crs. A... <u>ve</u></p>	<p>P. finaliza palavra no QN: ave</p>
	(ES)	<p>P. A - ve. Quem já viu uma ave?</p> <p>Crs. EU!</p> <p>P. Como é o corpinho da ave?</p> <p>Crs. Com penas.</p>	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
9:09	(LG)	P. Penas, não é isso? Vamos olhar bem: <u>a</u> - <u>ve</u> . <u>A</u> - <u>ve</u> . Crs. repetem junto com a P.	Crs. fecham os olhos e repetem: Ave.
		P. Bora, Wilson? Vamos fechar os olhos agora Crs. A - <u>ve</u> ! P. Agora vamos olhas... <u>A-ve</u> . <u>A-ve</u> Crs. Repetem junto com a P.	
	(ESM)	P. Pronto? Tem gente escrevendo... Não vai ficar alegre... Quem escreveu, copiou do quadro não fica alegre. <u>A-ve</u> . Será que tá na cabecinha da gente? Tem gente que escreveu, aí não voga... Não vai ficar alegre não... Se escrever, fica alegre.	P. apaga ave do QN.
	(CT)	Cr. Tia, olha a minha. P. Oh! Que ave bonita! Outra ave bonita! P. <u>A-ve</u> . <u>Ve</u> . Vamos ver se faz o <u>ve</u> , vamos? Que beleza! Lindo! E aqui, como é que vão vocês? Virgem, que beleza, Pedro! Mas, Manoel... (P. fala bem baixo com Manoel)	P. passa entre carteiras. P. fala com aluno. P. passa entre carteiras.
	(DS)	P. Primeira Letra...? Crs. <u>A</u> ! P. Segunda sílaba? Crs. <u>Ve</u> ! Crs. Acertei! P. Quem errou faz o que?	P. escreve no QN: a P. finaliza palavra no QN: ave

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		Crs. Apaga e conserta!	
		P. Agora... São duas sílabas iguais... Falta alguma coisa na cabeça da vovó. É uma pessoa muito querida da gente... vamos ver quem é essa pessoa.	Enquanto fala, P. escreve no QN: vovo P. se refere ao acento: vovó.
	(LG)	Crs. Tia! Crs. <u>Vo...</u> <u>vó!</u> <u>Vovó!</u> P. E agora, “bora” ver? vo-vo. fecha os olhos, vamos ver se a gente lê vovó? Crs. <u>Vo-vó</u> , P. Lígia, olhou? Crs. <u>Vo-vó</u> P. Outra vez. Crs. <u>Vo-vo</u> P. Pronto! Ui! Tão leveiro que caiu no meu nariz! Crs. Riem	Alunos lêem palavra no QN: P. apaga o QN e o apagador cai.
	(ESM)	P. “Bora”? <u>Vovó</u> . Escrever <u>vovó</u> agora	
	(CT)	P. 1ª sílaba Crs. <u>Vo</u> P. Acertaram? Crs. Acertamos. P. Segunda sílaba... Crs. <u>Vo...</u> Crs. Acertaram	P. escreve no QN: vo P. finaliza palavra no QN: <u>vovó</u>

			Conclusão
HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
9:11	(AD)	P. Acertaram o acento de vovó? Crs. Sim!	Lanche servido na própria sala. P. avisa ao observador que dará matemática após o recreio.
		P. É na 1ª sílaba ou na última? Crs. Na última! P. Quem acertou? Crs. Eu! (gritando e pulando) P. Guardar o material (Crs. vão lanchar) Crianças cantam sobre a merenda.	

Análise Quantitativa

- ESCOLA C
- Profª Gabriela
- Data: 23.08.1984

1 - Cálculo da Proporção do Tempo

Hora início aula: 7h 49'
 Hora término aula: 9h 11'
 Tempo: 1h 22'

2 - Quantificação das Atividades

(LG)	= leitura grupal	12	(24,48%)
(EP)	= emissão de palavras	1	(2,04%)
(LI)	= leitura individual	2	(4,08%)
(DI)	= ditado individual	2	(4,08%)
(FP)	= formação de palavras	1	(2,04%)
(AD)	= análise de detalhes	4	(8,16%)
(ES)	= exploração de significado	4	(8,16%)
(CT)	= correção da tarefa	6	(12,24%)
(DS)	= divisão silábica	11	(22,44%)
(OT)	= orientação da tarefa	1	(2,04%)
(ESM)	= escrita sem modelo	5	(10,20%)
TOTA		49	
L			

Análise Qualitativa

- ESCOLA C
- Profª: Gabriela
- DATA: 23.08.1984

Neste estilo de desempenho verifica-se que a professora, para uma simples revisão de sílabas, elabora um modo diferente de abordar um assunto já visto. Assim, nota-se a ausência do “coro”, atividade em que as crianças se engajam e repetem mecanicamente as sílabas. Diferentemente, a professora Gabriela explora uma revisão de modo grupal e individual, detectando as dificuldades ou progresso de seus alunos.

Na atividade “formação de palavras”, a professora não impõe uma restrição à produção das crianças, pois o elaborado pela turma é aceito sem que haja uma exigência do enquadramento das palavras às sílabas revistas no início da aula.

As palavras que surgem são aproveitadas para a sinonímia, desenvolvida de modo singular, pois tenta extrair da própria turma um significado equivalente, oferecendo às crianças a oportunidade da reflexão oral acerca dos conteúdos propostos.

No desenrolar da aula, a “análise de detalhes” não tem caráter **figurativo**, mas expressivo, já que aproveita o contexto para situar a importância do aspecto considerado (Exemplo: o acento agudo em lápis).

A atividade de “escrita sem modelo” reveste-se de um caráter lúdico para as crianças que são solicitadas a atentarem **individualmente** para as palavras, de modo a lê-las e escrevê-las posteriormente.

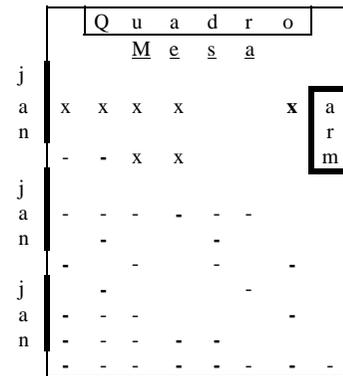
Embora este estilo de desempenho tenda para o elaborativo, observa-se a presença de aspectos mecanicistas, como a leitura grupal de uma lista de palavras e a preocupação com a escrita “em cima da linha”.

ESCOLA C
 Prof^a: Regina
 Alunos matriculados: 31
 Alunos presentes: 06
 Unidade Alfa: 46

Data: 25.05.1984
 Turno Intermediário
 (11 - 15h)

- JAN = janela
- ARM = armário
- x = carteira com aluno
- = carteira vaga
- x = observador

A P. aguarda que cheguem mais alunos. Informa que há 8 na turma que não lêem nada, e estes sentam no lado esquerdo da sala. À direita são os que já formam palavras. O trabalho da sala é diversificado. A P. pede a um aluno que já lê, segundo ela, que escreva Sola: ela escreve sosa.



Há 6 lâmpadas fluorescentes apagadas. Carteiras tipo universitário, separadas. A sala está bastante desarrumada: carteiras fora de ordem, empilhadas.
 A P. está com pouquíssimos alunos, pois hoje está um dia muito chuvoso e o acesso à escola fica um tanto difícil.

A P. explica que trabalha assim: primeiro explica à turma que está mais adiantada, depois passa a tarefa. Enquanto ele fazem, ela atende aos mais fracos.

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
11.27	(C)	<p>A P. prega um cartaz no QN (la - le - li - lo - lu)</p> <p>P. La de ...</p> <p>Crs. lápis.</p> <p>P. Le de...</p> <p>Crs. Leque.</p> <p>P. Li de...</p> <p>Crs. Livro</p> <p>P. Lo de...</p> <p>Crs. Loja</p> <p>P. Lu de...</p> <p>Crs. Luva.</p> <p>P. La, le, li, lo, lu.</p> <p>Crs. La, le, li, lo, lu.</p>	P. aponta figuras do cartaz do Alfa no QN.
	(EP)	<p>P. Diga uma palavrinha que começa com la</p> <p>Cr. ----</p> <p>Cr. Avião.</p> <p>P. Avião?</p> <p>Avião começa com que vogal? “A”. Mas eu não quero começando pela vogal, eu quero que comece com a sílabo/sic/ <u>la</u>, <u>la</u> de lápis, lápis, eu quero outra.</p> <p>Cr. “La” de lata? Lata.</p> <p>P. Lata.</p>	P. escreve no QN: lata
	(LI)	<p>P. Leia aqui pra mim, Fábio. Que sílabo /sic/ é esta?</p> <p>F. “La”</p> <p>P. E esta aqui? Como?</p>	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		F. Lata. P. Então? Lata não começa com a sílaba /sic/ “la”?	
	(EP)	Agora quero que vocês me digam uma palavra que comece com o sílaba /sic/ “le”. Cr. Lenha. P. Lenha. Outra. Cr. Luva. P. Luva. Luva começa com “le”? Cr. Não, luva começa com “lu”. P. Com “lu”. Me diga agora uma palavra que começa com “li”. Cr. Limão. P. Limão. Outra. Cr. Lila P. Lila? Cr. Gurila /sic/ P. Gurila /sic/ começa com “la”? Gurila /sic/? Me diga agora uma palavrinha com a sílaba /sic/ “lo”. Cr. Lobo. Cr. Loja. P. Lobo. Loja. ... (ininteligível) É luva. Vocês sabem que é luva?	
	(ES)	O que é luva? Cr. Sei.	P. escreve erradamente no QN: Gurila.

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
		beleza, pra trabalhar, pra não sujar, né?	
11:33		Me diga uma palavrinha que começa com a sílaba /sic/ “lu”. Cr. Lua. Cr. Luva. P. Lua. Luva.	P. apaga todas as palavras do QN.
11:33	(DI)	P. coloca 3 divisões em colunas no QN e escreve 3 nomes P. Estênio, vem aqui. Escreve aí a palavra la-ta Agora escreva la-pa. Sílabo /sic/ “pa” de pato. Agora escreva <u>sa</u> , <u>sa</u> de sapo, é <u>po</u> , não é “a” não. Sa-po-ti	Estênio / Carlos / Flávio Estênio escreve lata Estênio escreve lapa Estênio escreve sapoti
11:35	(Li)	Leia a 1ª que você escreveu E. Lata.	P. fala com Estênio
	(DI)	P. Carlos, agora. Escreva aqui: sa-pa. É “sa”, não é la, não. Sa - pa - to. P. Aí tem sapão. Bote sapato. Agora escreva aí... lu-pa. “Pa” de papai.	Carlos vai até o QN. Escreve “la”. Apaga. Carlos escreve: sapão Carlos escreve sapato. Carlos escreve lulu.
	(Li)	P. O que é isso aqui? Lê pra mim. C. Lulu. P. O que é lulu? C. --	

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
11:38	(TI)	<input type="checkbox"/> A P. se dirige a um aluno que está à mesa da P, esperando por ela. Passa uma tarefa, é dos adiantados.	Carlos continua à frente do QN.
11:40	(TI)	<input type="checkbox"/> P. Agora escreva aqui <input type="checkbox"/> P. Estênio, você vai formar um ditado com 10 palavras. Com a sílaba /sic/ da “sa”, com a sílaba /sic/ do...	P. fala com Carlos, mas não diz a palavra P. fala com Estênio que está à mesa da P, enquanto passa tarefa
	(Li)	<input type="checkbox"/> P. Leia aqui <input type="checkbox"/> C. Lobo P. O de baixo C. Luva	P. se dirige a Carlos no QN e aponta o cartaz do alfa. Carlos senta.
11:41	(DI)	<input type="checkbox"/> P. Flávio, venha aqui Escreva aí, sa-ia	Flávio vai ao QN Flávio escreve saia.
	(LI)	<input type="checkbox"/> Lê pra mim, Flávio F. sa-í-a	
	(DI)	<input type="checkbox"/> P. sa-í-a Agora escreve te-u	Flávio escreve teu.
11:42	(LI)	<input type="checkbox"/> P. Leia para mim, Flávio. F. Teu.	A P. atende a 2 crs. na mesa dela

Continuação			
HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
	(Di)	<input type="checkbox"/> P. Agora escreva: Tu-a	A P. se dirige a Flávio.
	(Li)	<input type="checkbox"/> Leia todas as palavras. F. Saía - Teu - Tua P. repete após Flávio.	A P. se dirige a Flávio.
11:44	(Di)	<input type="checkbox"/> P. Escreva, Flávio, so...pa	Flávio escreve e aguarda a P. que passa a tarefa para outras crs. P. manda Flávio sentar e coloca outro nome no QN: Edilson.
11:48		<input type="checkbox"/> P. Edilson, escreva tatu Interrupção. A psicóloga da escola entra e conversa com a P.	
11:50		<input type="checkbox"/> P. Pronto, já posso?	Edilson já escreveu tatu
11:51		<input type="checkbox"/> P. Ta-to, Edilson. O <u>ta</u> e o <u>to</u> . P. Ta-to, Edilson. Quem que tem de diferente?	Edilson apaga tatu
11:53	(Ti)	<input type="checkbox"/> P. O “t” com “u” forma que sílabo / sic/?	P. atende outro aluno à mesa. Edilson continua no QN, escreve tutu, te.
	(Ti)	<input type="checkbox"/> P. Esta letrinha aqui que está só, como chamamos essa vogal? Cr. Tu! P. Tu? Cr. “U”!	P. continua atendendo outras crs.

Continuação

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
11:54		P. “U” de quê? Que vogal começa com “u”? Cr. “U” de uva é, tia? P. Pronto, Estênio, já sabe ler? E. Já. P. Te - to Cadê o sílabo /sic/ “to”?	P. diz vogal, ao invés de <u>palavra</u> . P. se dirige a Edilson ainda no QN. P. vê só uma sílaba <u>te</u> (escrita muito antes)
11:56		P. O nome disto aqui é <u>sapata</u> ? Cr. Não	P. aponta o sapato enquanto fala com aluno que está à mesa da P.
11:57	(Ti)	P. O que é isso Edilson? Forme 10 palavras aí para mim. Qualquer palavra. P. Esta sílabo /sic/ aqui é a mesma que esta? Veja, olhe direito.	P. fala com Edilson no QN. Edilson apaga e começa tudo. A P. chama outra cr. à sua mesa. P. fala com aluno que chamou à mesa.
12:00	(Ti)	P. Você vai passar um círculo em todas as palavras que já conhece, já estudou aqui. Reinaldo está brincando demais. Vai apagar tudo e escrever tudo de novo.	
	(EP)	Me diga o nome de uma pessoa que comece com “S”. Com “s”. Cr. Eu, né?	
	(AD)	P. EU?! Com “s”. Olhe, San-dra. Preste atenção, San-dra.	A P. escreve no QN: sandra e faz um círculo no s.
		Eu posso escrever Sandra assim?	

		P. Por que não?		
Continuação				
HORA	CODIFICAÇÃO		EVENTO	OBSERVAÇÃO
12:01			<p>Crs. Nome de pessoa. P. Nome de pessoa, certo. Mas o que é que está errado aí? Crs. O “s”. P. Que “s” é esse? Crs. “s” minúsculo.</p>	P. aponta o QN.
			<p>P. Meu filho, eu não quero sílabo /sic/ não, eu quero palavra. P. Apague isso tudinho pra fazer do mesmo jeito. Tá com muita preguiça.</p>	<p>P. fala com Edilson, ainda no QN, que escreve sílabas soltas P. fala com outro menino à sua mesa.</p>
12:02	(Di)		<p>P. Apague aqui essa suas palavras, Estênio. Escreva Pa----li----to Aí tem Papi. Eu quero Palito.</p>	<p>Estênio vai ao QN, Edilson senta. Estênio escreve Papi. Estênio escreve Palito.</p>
12:04	(Li)		<p>P. Leia para mim E. Palito</p>	
	(ES)		<p>P. O que é palito? E. De fósforo, de picolé. P. Agora aqui: Pa - li - to.</p>	<p>P. aponta espaço abaixo de palito (já escrito por Estênio). Estênio escreve palito (abaixo de outra palavra palito).</p>
			<p>P. Será que essa palavra aqui é a mesma que essa? Vocês escrevem igual, mas aqui eu coloquei um</p>	

			Conclusão
HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO
12:07		<p>acento pra ficar Pa - li - tó. Vocês sabem me dizer o que é pa - li - tó. /sic/?</p> <p>Cr. Sei.</p> <p>P. O que é?</p> <p>Cr. De gravata.</p> <p>P. Aquela roupa de gravata que a pessoa quando vai pra festa, veste pra casamento: pa - li - tó /sic/. Mas o que foi que modificou desta palavra pra esta?</p> <p>O acentinho do “o”. Esta aqui sem o acento é palito, palito é o de picolé, esta com acento é palitó /sic/ aquela roupa que a pessoa veste pra ir pra festa.</p> <p>P. Que conjunto é esse?</p>	<p>P. confunde a grafia de <u>paletó</u> e <u>palito</u>.</p> <p>P. passa para a aula de Matemática.</p>

Análise Quantitativa

- ESCOLA C
 PROF^a: Regina (Turno Intermediário)
 DATA: 25.05.1984 (11 - 15h)

1 - Cálculo da Proporção do Tempo

Hora início aula:	11h 27'
Hora término aula:	12h 07'
Tempo:	42'
Interrupção:	2'
Tempo Integral Aula:	40'

2 - Quantificação das Atividades

(C)	= coro	1	(3,57%)
(EP)	= emissão de palavras	3	(10,71%)
(Li)	= leitura individual	8	(28,57%)
(ES)	= Exploração de significado	2	(7,14%)
(Di)	= ditado individual	7	(25%)
(Ti)	= tarefa individual	6	(21,42%)
(AD)	= análise de detalhes	1	(3,57%)
TOTAL		28	

Análise Qualitativa

- ESCOLA C
 PROF^a: Regina (Turno Intermediário)
 DATA: 25.05.1984 (11 - 15h)

Não obstante o reduzido número de alunos e a tentativa de diversificar o trabalho em sala em função do nível da cr, a professora não consegue estabelecer um trabalho coordenado, estruturado, havendo alunos que não se engajam nas atividades porque esperam a orientação da professora.

Observa-se, entre as atividades desenvolvidas, a presença do “coro” (caracteristicamente mecanicista), em que a identificação das sílabas restringe-se às figuras do cartaz exposto na sala, não encorajando o surgimento de novas palavras no grupo.

Ao solicitar palavras com as sílabas focalizadas, a professora limita a produção da turma, ao estabelecer a condição de “palavra que comece com...” Ilustrando esse aspecto, há o exemplo da palavra “gorila” que, embora contendo a sílaba “la”, é abandonada por não iniciar com “la”.

Na “exploração do significado”, a professora oferece à turma o sinônimo da palavra, sem trabalhar com os alunos a elaboração de um termo equivalente.

O aspecto mecanicista sobressai-se, mais uma vez, quando a atividade carece de um objetivo cognitivo e transforma-se, exclusivamente, num meio para manter a criança ocupada (“*Apague isso aqui tudinho pra fazer do mesmo jeito. Tá com muita preguiça*”).

Embora predominantemente voltado para o estilo mecanicista, o desempenho desta professora aproveita a “análise de detalhes” de um modo elaborativo, sem fixar-se nos aspectos figurativos. Vale acrescentar que, enquanto no estilo elaborativo o professor apresenta com maior frequência “traços” do desempenho mecanicista, este último raramente apresenta características do elaborativo e tende, desta maneira, a ser mais inflexível em sua forma.

5.2 - A DETERMINAÇÃO DOS ESTILOS

Ao se iniciar a observação nas salas de aula, supunha-se que cada professora desenvolvia sua aula de maneira peculiar e isto possibilitaria a identificação dos estilos. Deve-se ressaltar, entretanto, que inexistia um quadro de referência para julgar o desempenho da professora em classe e, como consequência, o estilo do professor não estava “rotulado” a priori.

A análise qualitativa das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula possibilitou a constatação da inexistência de uma variação acentuada entre os estilos dos professores das cinco escolas públicas visitadas. Assim, o desempenho das integrantes da amostra refletiu duas performances idealizadas como: 1 - estilo mecanicista e 2 - estilo elaborativo.

Embora marcadamente distintos, não é lícito afirmar que as professoras mantêm seus estilos em estado puro, fixados numa ou noutra posição, mas deve-se ressaltar que os desempenhos podem variar na dimensão dos dois estilos, pois não se encontram cristalizados em um ou outro extremo.

No estilo mecanicista, a professora, em linhas gerais:

- a) segue rigidamente uma rotina de trabalho em sala de aula, de modo que o aluno freqüentemente antecipa os passos a serem seguidos;
- b) estabelece diretrizes inflexíveis para o trabalho em sala, de modo que os alunos, em geral, não oferecem sugestões para modificá-las;
- c) dirige perguntas fechadas à turma, gerando respostas de uma só palavra ou repetindo o conteúdo da própria pergunta;
- d) tem preocupação com a análise de detalhes de aspectos **figurativos** como por exemplo, a configuração das letras, quer maiúsculas, minúsculas, cursivas ou de imprensa. A atenção da criança é requerida para aspectos como: a “asinha” do p (*p*), as três pernas do “m”, o pingo do “i”, etc;

- e) exige um modelo padrão de respostas a determinados exercícios e, embora a resposta da criança esteja correta, esta não aceita e, mecanicamente, ela deve copiar o proposto pela professora, abandonando o produto de sua própria criação;
- f) Apresenta e descreve a realidade às crianças, sem procurar delas extrair uma elaboração para o contexto.

No estilo elaborativo, oposto ao mecanicista, a professora, em geral:

- a) não possui uma rotina rígida de ação em sala, de modo que às crianças é dada a surpresa de uma atividade desenvolvida de modo diferente;
- b) determina diretrizes flexíveis de trabalho na classe, de modo que as sugestões surgidas no grupo podem ser aproveitadas;
- c) desenvolve as atividades em sala envolvendo o grupo, mas caracteriza-se por solicitar um desempenho individual, em que o progresso do aluno pode ser sistematicamente detectado;
- d) aproveita as respostas oferecidas pela crianças e, a partir delas, dirige perguntas à turma que responde de forma elaborativa ou exemplificando situações. O conteúdo da resposta é, portanto, maior, e o grupo oferece várias opções que podem se complementar;
- e) também tem preocupação com a análise de detalhes, mas difere o contexto em que a análise é inserida. Neste estilo, o detalhe serve não para realçar aspectos figurativos, mas para sobressair o **contexto**: letra maiúscula no início da frase, em nome de pessoa, cidade, ou o acento em lápis, porque inexistente essa ficha (´) no arquivador;
- f) não impõe um modelo de resposta a ser seguido por toda a turma e a produção das crianças, uma vez correta, é aceita e pode ser exibida ao grupo como uma criação;
- g) preocupa-se em extrair das respostas dos alunos um significado próximo à realidade deles, esgotando, com o próprio grupo, as alternativas que este pode oferecer.

Para ilustrar os estilos identificados, uma mesma atividade é reproduzida “*ipsis verbis*”, de modo a permitir ao leitor o acesso ao evento em seu estado original e, após isso, oferecem-se as características que permitiram enquadrar a atividade desenvolvida num ou noutro extremo.

Analisando-se as sessenta aulas (cinco aulas de cada uma das doze professoras), identificaram-se vinte e uma atividades desenvolvidas em sala de aula, constantes de um quadro resumo. Para efeito comparativo dos estilos, adotou-se o critério de somente reproduzir as atividades constantes das aulas de 80% das professoras observadas.

- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA NAS DOZE TURMAS DE 1ª SÉRIE OBSERVADAS

Professoras	Escola A		Escola B		Escola C				Escola D		Escola E	
	Auxiliadora	Natália	Nosrma	Lídice	Gabriela	Juliana	Regina	Laura	Débora	Luíza	Isabela	Eunice
1. Análise de Detalhes.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2. Canto.....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Cópia.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4. Coro.....	*	*	*	*	-	-	*	*	*	*	*	*
5. Correção da Tarefa.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	-	-
6. Divisão Silábica.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7. Ditado Grupal.....	*	*	*	-	-	*	*	*	*	*	*	*
8. Ditado individual.....	*	*	*	*	*	*	*	*	-	*	-	-
9. Emissão de Palavras.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
10. Escrita sem Modelo.....	-	-	-	*	*	-	-	-	-	-	-	-
11. Exercício oral.....	*	*	-	*	*	*	*	*	*	*	*	*
12. Exploração do Significado.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13. Formação de Estória.....	-	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-
14. Formação de Frases.....	*	*	-	-	*	*	*	*	-	*	-	*
15. Formação de Palavras.....	-	*	-	*	*	*	-	*	*	*	-	-
16. Interpretação.....	*	*	*	.	*	-	-	-	-	*	*	-
17. Leitura de Estória.....	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18. Leitura Individual.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19. Leitura Grupal.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
20. Orientação da Tarefa.....	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
21. Tarefa individual.....	-	-	-	-	-	*	*	*	*	-	*	*

* Atividade presente

- Atividade ausente

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA		CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO	
	ATIVIDADE: ANÁLISE DE DETALHES			ATIVIDADE: ANÁLISE DE DETALHES	
P traça linhas no quadro e escreve “j”.	P.	Agora eu vou escrever a minúscula da mão. Agora vamos ver como é que a gente vai fazer agora a família. Agora a gente vai fazer o da... mão. Qual é essa daqui: é minúscula /sic/ ou maiúscula?	P. escreve no QN a palavra que o aluno formou: lápis		
	Cr.	Minúscula /sic/			P. vamos ver se a gente sabe a palavrinha que Lício formou. Escreva aí, viu? Ele escreveu... ele colocou assim...
	Crs.	Maiúscula			Cr. La...pi...Lapi!
	P.	Maiúscula aqui é?			Cr. Lápis!
	Crs.	Minúscula /sic/			P. Lápis. Ele botou lápis, agora sendo que aqui falta uma coisinha porque nunca... porque no suporte não tem. Que será que tá faltando em lápis?
	P.	Minúscula /sic/, não é? Então muito bem, a gente vai aprender... a letrinha da imprensa já está aqui, agora vocês vão aprender a minúscula /sic/ da mão. Então vamos ver: o caderninho também não tem essa maiúscula aqui não, tem?			
	Cr.	Tem!			
Inicia a escrita do “j” no QN	P.	O “jota” (ininteligível)... Vamos agora... percebe que ele não fica todo aqui nesse lugar, tá vendo, olha... Presta atenção, Jerônimo... Então, olhe... Presta atenção como é que a gente vai executar, viu? Começa... Bota o lápis na linha... coloca o lápis na linha e... sobe, tá vendo, fez uma pontinha... presta atenção... aí vai... desce...			Cr. Um tracinho. P. Um tracinho. Onde é que eu coloco esse tracinho? Cr. No “la”. P. No “la”. Então a gente não tinha porque não tem no suporte, não é?
	Cr.	Desce...			
	P.	Até na altura que você vê que não emendou na outra margem porque o caderninho é todo em... margem, né? Olha, até nesta altura aqui, nesta parte aqui, tá vendo? Olha... aí você vira não pro lado direito e sim pro lado... es...?			
	Cr.	... quero.			ESCOLA: “C” PROFESSORA: Gabriela DATA: 23.08.1984
P. continua a escrita da família: ja-je-ji-jo-ju	P.	... quero. Aí passa, olhe, aí aqui mesmo você não pára, tá vendo, olha, vai fazer o... “a”. Só que essa família ele ganha pinguinho aqui, olhe, nessa parte. A família (ininteligível) muito, olha... viu? Da mesma maneira, presta atenção, Branca, senta direito na cadeira. Então, olha, você começa aqui embaixo, por cima para baixo (ininteligível) olha... fez o “je”. Tá vendo? Agora, nós vamos em... “ji”, tá vendo? Entendeu? Está entendendo, Branca? Agora... Agora eu falei... se não colocarem, está errado... Quando a gente não bota aí ele fica... maiúsculo, viu? Muito bem! Cadê os pinguinhos que não botou? Todos tem o pinguinho, tá vendo não, minha filha? Eu avisei que no “jota”... Olhe, vocês estão esquecendo que ele ganhou o pinguinho aqui, tão vendo? Tão esquecendo... não tá vendo não isso aqui não?			
P. passa entre carteiras verificando a cópia da letra “j”.	Cr.	Tamo! /sic/			
	Cr.	Eu tou!			

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: ANÁLISE DE DETALHES		ATIVIDADE: ANÁLISE DE DETALHES
	<p>P. É dele, a gente tem que dar! Não deixem de colocar não! Esse pinguinho, que é dado a esse pedacinho... então vamos colocá-lo, né?</p> <p>ESCOLA: "A" PROFESSORA: Auxiliadora Data: 25.09.1984</p>	<p>P. = Professora Cr. = Criança Crs. = Crianças QN. = Quadro-negro</p>	

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora requer a atenção da turma para os detalhes da configuração manuscrita da letra “j”, ressaltando tão-somente os aspectos figurativos da letra, a mecânica do traçado na linha do caderno.</p> <p>Toda a classe é envolvida na observação de um modelo de escrita oferecido pela professora e, após esse período, a ação é também repetitiva, pois é a <u>cópia</u> do modelo da letra e de sílabas que compõem a família (ja - je - ji - jo - ju) com o único objetivo de treinar o traçado do “j”.</p>	<p>Neste estilo, a professora chama a atenção da turma para o detalhe da palavra ao enfatizar a 2ª sílaba de lápis, ignorando o erro de uma criança (lapi). Em seguida, a professora solicita a atenção da classe para um aspecto da palavra, levando-a a descobrir a ausência do acento agudo, inexistente no arquivador do material Alfa.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Cópia	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Cópia
<p>P. ditou 8 frases que foram escritas no QN por alunos chamados individualmente. Em seguida a P. distribui cadernos “Minhas Palavras</p> <p>P. escreve no QN uma lista de palavras retiradas do manual do Alfa.</p>	<p>Cr. Fazer o quê, tia? Cr. Pra fazer tudinho é, tia? Cr. Tia, é pra fazer qual frase? P. Eu não quero ouvir voz de ninguém. Quando está escrevendo não pode conversar. Quem fizer letra feia vai fazer de novo.</p> <p>P. Ninguém conversando, viu? À medida que vocês forem copiando vão lendo em vozinha baixa. Quando chegar na hora de ler, já sabe, certo? (ininteligível) a palavrinha você já tão escrevendo e lendo em vozinha baixa pra quando chegar a vez de ler, já saber. (ininteligível) Então primeiro vocês faz: Juca... certo? Presta atenção como é que se escreve. Não é só copiar não. Só copiar não tem sentido. É copiar, saber o que está copiando prá quando forem escrever, saber escrever, porque copiar é uma coisa, escrever é outra. Copiar todo mundo sabe copiar, agora escrever as palavras (ininteligível). Pode começar. Vocês vão copiar as frases. As palavras é /sic/ pra fazer uma leitura depois. Cr. As palavras não? P. Não Cr. Ah, tia, eu já copieei as palavras. P. Ótimo, quanto mais copiar, mais aprende a escrever.</p>	<p>P. solicitou à turma que elaborasse uma frase com a palavra “macaco”. Uma Cr. disse: O macaco tem pelos. P. solicitou que as crs. formassem a frase no suporte, utilizando o material do arquivador. Em seguida, a P. inicia a correção escrevendo no QN à medida que crs. ditam.</p> <p>P. se refere à aluna autora da frase</p>	<p>P. ... Então primeiro foi o “o”. “O” que a gente vai ler “u”, não é? O... depois o que foi? Crs. Macaco. P. Macaco. Então... Macaco. “Ma”... Olha aqui o “ma”... tá aqui, mé? ca... Cr. co... P. ... co. Macaco... Cr. Tem... P. Depois “têm”... Vocês tem essa palavrinha mesmo no arquivador, tem? Crs. Tem. P. Vocês têm ela completa? Crs. Tem. P. Tem? Quem é que “tem” completinho aí Cr. EU P. Mas ela tá prontinha? Cr. Não! P. Como vocês fizeram pra formar “tem”? Cr. Um “te” e um “m”. P. Tinha “te” e vocês colocaram “m”. Mas é uma palavrinha só: tem. É porque no arquivador de vocês não tem essa palavrinha completa. Não foi, Manoel? Vamos ver se a gente consegue fazer agora olhando aqui? Ma-ca-co... ca-co. Já fez, Manoela? Macaco tem... tem o que? Cr. Pe-lo Cr. Tem pelo. P. Tem pelo. O macaco de Alice tem... Cr. Pe...</p>

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Cópia		ATIVIDADE: Cópia
			<p>P. Pe... é assim só? Crs. Não! Crs. Um “s”, um “s”! P. Pra dizer que são muitos, então pelos. E falta mais o quê pra terminar a frase? Crs. Ponto final. P. Falta um pontinho que foi final. Então agora a gente vai copiar no caderninho esta frase, bem bonitinha.</p> <p>ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 27.09.1984.</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora <u>dita</u> as frases e as crianças devem copiá-las, sem qualquer exploração do significado de cada uma delas. O engajamento da turma na atividade de copiar, mantendo-a atenta ao modelo, é o real objetivo da tarefa.</p> <p>Observe-se a confusão na ordem da professora quanto a copiar ou não a lista da palavras retiradas do manual do Alfa e, mais importante, a tentativa feita para estabelecer a diferença entre copiar e escrever para, ao final, ressaltar a importância da cópia para o ato de escrever, contradizendo suas próprias palavras anteriores.</p>	<p>A professora solicita à turma que elabore uma frase, a partir de uma palavra por ela estabelecida. Ao surgir a sentença, os alunos são envolvidos <u>individualmente</u> na elaboração do modelo surgido do grupo.</p> <p>Em seguida, a professora inicia com a turma a correção da frase e note-se que, à medida em que a P. escreve a frase no QN, esta é explorada em vários aspectos cujas explicações as crianças oferecem: a formação do <u>tem</u>, o “s” para indicar o plural de “pelos”, o ponto final que assinala o término da frase.</p> <p>Uma vez elaborado o modelo correto, a cópia é solicitada à turma e, neste estilo, ela constitui-se numa atividade significativa, pois deriva de um processo elaborativo em que toda a classe foi envolvida grupal e individualmente.</p> <p>Observe-se que, ainda que a análise de detalhe do “ponto final” seja elaborativo porque sobressai o contexto, o desempenho da P. inicia com a preocupação de um detalhe que não enriquece as crianças, ao contrário, confunde-as: o “o” que deve ser lido como “u”.</p>

				Conclusão	
CONTEXTO		ESTILO MECANICISTA		CONTEXTO	
		ATIVIDADE: Correção da Tarefa		ATIVIDADE: Correção da Tarefa	
<p>P. se refere às linhas entre as palavras do exercício 7, pois <u>não</u> quer assim:</p> <p>sapo pipoca seco siri sílabas sino silêncio sopa</p> <p>selo sítio sítio sela serra sinal sino tipo</p> <p>P. coloca no QN como quer o exercício.</p> <p>sapo pipoca seco siri sílabas sino silêncio sopa selo sítio sítio sela serra sinal sino tipo</p>		<p>Crs. Não! P. Essa? Crs. Começa.</p> <p>P. Essa?</p> <p>Crs. Não. P. Pronto, marcou a sílaba que começa. Então o que vamos fazer agora: ligar a 1ª desse lado com a 1ª do lado de lá. Então ligado vai ficar assim, e não aquele inhado de rato que vocês fazem. Coisa mais difícil do mundo. Mas tem menino que vem com o daqui volta pra aqui, com o daqui volta pra aqui, com o outro volta pra aqui, com outro volta pra aqui, fica aquele ninhado todinho...</p> <p>Quando a gente pode fazer muito mais simples... Muito mais simples... Primeiro se marca e tira daqui e isso eu já ensinei várias vezes e depois é só ligar, vai olhando e só é ligar. A primeira com a 2ª e assim por diante. Quem não fez assim, eu não tinha corrigido ainda. Corrige. Quem fez o ninhado, apaga.</p> <p>ESCOLA: A PROFESSORA: Natélia DATA: 28.05.1984</p>	<p>P. imita movimento de Alice com a mão para identificar a letra (alunos riem)</p> <p>Alice enfatiza o plural</p>	<p>formar <u>tem</u>? Não só tem <u>te</u>? Como você colocou? Ah! eu já sei! Ela colocou aquela letrinha que faz assim ó, 1...2...3...</p> <p>Foi essa? Foi! Uma letrinha que ela ainda não estudou, mas tem já. <u>Tem</u>, aí formou o <u>tem</u>. A. Tatu... tatu... P. Tem. Você colocou <u>um</u> aqui ou só botou “tem tatu”? A. Tem tatu. P. Só foi, né? De <u>tem</u> passou para <u>tatu</u>... Tatu. Ó Alice, e no fim dessa frasevocê colocou algum... A. Ponto final. P. Ponto final? Muito bem! A. Ó tia, eu botei o nome <u>velas</u> P. Ah! E formou <u>velas</u> também? A. Foi P. Como foi que você formou <u>velas</u>? Eu ensinei <u>vela</u>, não foi? A. Foi. P. Como foi que você botou <u>velas</u>? A. Com um “s” atrás. P. Ah! Ela pegou aquele essinho que tem sobrando... Muito bem! Que tá soltinho e botou aqui, formou <u>velas</u>. E o que quer dizer <u>velas</u>, hein, Manoel? <u>Velas</u> é o que? M. Muitas <u>velas</u>. P. Muitas... Muito bem! Então Alice não quis uma vela só não... Ah! É porque ela se lembrou que ontem na casa de tia quando faltou luz, tia disse que acendeu <u>velas</u>, não foi? C. Tia, deixa eu dizer a minha...</p> <p>ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 23.08.1984</p>	

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>Embora a professora faça a leitura das palavras constantes da lista do exercício, não aproveita a ocasião para a exploração de significados desses vocábulos.</p> <p>A rotina de trabalho é imposta pela professora de modo inflexível e não há, por parte das crianças, sugestões para modificá-la.</p> <p>Ainda que o resultado do exercício realizado pela turma esteja correto, a professora estabelece um modelo que deve ser seguido pela classe. Assim, todos os passos da correção da tarefa levam ao modelo imposto pela professora que, a despeito do acerto ou não da resposta, especifica um padrão a ser seguido uniforme e mecanicamente por toda a classe.</p>	<p>O início da atividade é marcado por uma revisão de uma determinada “família”(va, ve, vi, vo, vu), mas a produção solicitada às crianças não estabelece os limites para a criação de palavras ou frases que surjam.</p> <p>A correção surge como uma sub-atividade num contexto maior (formação de palavras) e nela se insere a análise de detalhes que, por sua vez, ressalta o contexto (letra maiúscula no início da frase, ponto final no final da frase).</p> <p>Observe-se que a professora explora as sugestões oferecidas pelas crianças, pois aproveita a ocasião para esclarecer a formação da palavra “tem” e do plural em “velas”, ainda que esta tenha sido sugerida no início da aula no singular.</p> <p>Outro aspecto importante observado neste estilo é a exploração de significados que o grupo faz com as palavras que elaborou, dando um sentido real à correção que não se restringe, assim, aos aspectos figurativos da escrita.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Ditado Individual	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Ditado Individual
P. chama alunos individualmente ao QN para escreverem palavras.		P. combinou um jogo entre meninos e meninas e distribuiu cartões com figuras cujos nomes deverão ser escritos pelas crs. no QN	
Marcos não escreve.	P. Marcos, você não vai escrever frase, vai escrever as palavras que eu disser. Escreva a palavra <u>faca</u> , fa-ca. Depois bi-fe.		P. Guilherme, o que você tem aí na mão? Que figurinha é essa?
Marcos vacila: escreve mala	Cr. Faca... faca é de carne. P. Depois ma-la... Psiu! Ma-la Cr. M-a...		G. Sacola Cr. Depois é eu... P. Calma, não tem problema, é brincadeira... não é? É brincadeira... um menino, uma menina, um menino,
Luís Carlos escreve: café (Marcos senta)	Cr. Tá errado, Marcos. Cr. É "m", Marcos P. Luís Carlos, vai escrever a palavra <u>café</u> que eu mandei escrever. (ininteligível) copiar no seu caderno (ininteligível) <u>Café</u> . Psiu! Flávia, todo mundo copiando, Flávia. Pega o caderninho e as palavras pra copiar. <u>Café</u> . Cr. Copia o resto, né tia?		uma menina. Cr. (ininteligível) P. Vocês... olharam a de vocês... não já? Já orientaram aí... Cr. (ininteligível)
P. se refere à intercalação entre as palavras	P. A palavra que está escrevendo... Café. Bife... Vá copiando... Cr. Bife? P. Bi-fe. Cr. Bife. P. Tracinho... Ó Luís Carlos, bote um tracinho... Olhe, café, tracinho... não, tracinho... não tem o tracinho? Bife... Cr. Aqui, tia... P. Psiu! Andréa, tá copiando?	Guilherme escreve: sacola.	P. Olha, a palavrinha aqui está escrita certa? Hein, gente? Cr. Tá. P. Que palavra é essa? Crs. Sacola P. Sacola. Então você aqui vai botar o teu ponto aqui, pode botar aqui. Quanto é que vale uma palavra certa?
Luís Carlos escreve: faca	A. Tou! P. Vamos gente. Escrevam <u>café</u> , <u>bife</u> ... escrevam <u>faca</u> , tracinho, bote o tracinho pra não ligar as palavras. Fa... fa-ca... Fa-da, Fa-da... Fa-da...	P. se refere ao ponto de jogo registrado no QN.	Crs. Um... P. ... ponto. Pode botar mais baixinho, não é obrigado a ser alto não. Pronto, bote aqui, olhe, bote aqui... onde você alcança. Quem vai pelas meninas? Cr. EU.
Luís Carlos escreve: fada	Cr. Fada? P. Fa. Fada...	A menina escreveu: fada Crs. referem-se ao ponto do jogo para assinalar no QN.	P. Mônica, mostra aí o que é que você tem... mostre aí aos colegas... o que é que você tem? Crs. Fada. P. Fada? Então ela vai fazer a palavrinha fada. Olhe... uma menina... atenção! atenção! Presta bem atenção! Olhe... se ela errar, ela mesma vai corrigir, viu? Cr. Uma! Cr. Um!
	ESCOLA: "C" PROFESSORA: Juliana DATA: 17.10.1984		ESCOLA: "C" PROFESSORA: Gabriela Data: 19.10.1984

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora determina as palavras a serem escritas por um aluno no quadro, enquanto o restante da turma permanece sem atividade. Posteriormente, a classe é engajada na <u>cópia</u> das palavras, como forma de envolvê-las na atividade realizada em sala.</p> <p>Observe-se que surge uma oportunidade para exploração de significado da palavra abordada, mas a professora não modifica sua rotina de trabalho.</p>	<p>Verifica-se, neste estilo, a elaboração de uma atividade que oferece surpresa aos alunos, já que estes desconhecem as palavras que irão surgir.</p> <p>A atividade é ricamente aproveitada pela professora que desenvolve num plano <u>individual</u> quando solicita ao aluno que identifique a figura e escreva no quadro a palavra que representa, e no <u>geral</u> quando engaja a turma na mesma atividade, através da observação da figura e vigilância da escrita correta da palavra.</p> <p>Nesta situação, o progresso dos alunos pode ser avaliado pela professora que, diferentemente do estilo mecanicista, mantém o grupo envolvido na tarefa sem necessitar recorrer à cópia das palavras.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Divisão Silábica	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Divisão Silábica
<p>P. distribui caderno “Alfabetização 2” e indicou pág. 17, exercício 1, que contém 5 figuras cujos nomes devem ser escritos, mas as sílabas que compõem cada palavra encontram-se misturadas, fora de ordem.</p> <p>Crs. e P. batem palmas a cada sílaba.</p>	<p>P. Vamos repetir. Qual é a 1ª sílaba da palavra <u>machado</u>?</p> <p>Crs. “Ma”.</p> <p>P. “Ma”. A segunda?</p> <p>Crs. “Cha”</p> <p>P. “Cha”. A terceira?</p> <p>Crs. “Do”.</p> <p>P. Então eu formei que palavra?</p> <p>Crs. Machado.</p> <p>P. Olha, qual é a palavra maior nesse... quadro aqui?</p> <p>Cr. Machado.</p> <p>Cr. Machado</p> <p>P. (ininteligível) Vamos ver. Tem uma, duas, três, quatro, cinco. Qual é a maior?</p> <p>Crs. Machado.</p> <p>P. Machado. Quantas sílabas tem <u>machado</u>?</p> <p>Cr. Três</p> <p>P. Ma-cha-do</p> <p>Crs. Ma-cha-do</p> <p>P. Quantas sílabas?</p> <p>Cr. Três.</p> <p>P. Três. Então a palavra maior aqui é machado, tá vendo? As outras só tem duas sílabas. Vejam: (P. marca sílabas com palmas)</p> <p>Cr. Pa-to</p> <p>P. Pa-to. Quantas sílabas?</p> <p>Cr. Duas.</p> <p>P. Chave. Cha-ve. Quantas sílabas?</p> <p>Cr. Duas</p> <p>P. Chuva. Chu-va. Quantas sílabas?</p> <p>Cr. Duas.</p>	<p>P. solicitou às crs. que formassem palavras e, após algum tempo, inicia a correção da tarefa</p> <p>P. inicia escrita no QN à medida em que os alunos ditam.</p>	<p>.....</p> <p>P. Quem falta dizer a palavrinha?</p> <p>Crs. Eu! Eu! Eu!</p> <p>P. Maristela...</p> <p>M. Apetite...</p> <p>P. Apetite. Menina, que palavra grande! Quantas sílabas será que tem? Vamos ver?</p> <p>M. Quatro.</p> <p>P. “A”...</p> <p>M. “Pe”...</p> <p>P. Vamos ver? (interrupção)</p> <p>“A”... depois...</p> <p>Crs. “pe”...</p> <p>P. “Pe”, né, Lúcio? “Pe”... Depois...</p> <p>Crs. “Ti”...</p> <p>P. “Ti”...</p> <p>Crs. “Te”...</p> <p>P. “Te”. Olha, quantas sílabas tem? A...</p> <p>Crs. A... pe... ti... te.</p> <p>P. Quantas sílabas?</p> <p>Crs. Quatro.</p> <p>P. Uma palavra grande!</p> <p>ESCOLA: “C”</p> <p>PROFESSORA: Gabriela</p> <p>DATA: 23.08.1984</p>

Conclusão

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Divisão Silábica		ATIVIDADE: Divisão Silábica
	Cr. Cinco. P. Duas. Chuva, duas. Chapéu. Cr. Cha-pé-u P. Duas. Machado. Cr. Ma-cha-do. Crs. Três ESCOLA: "E" PROFESSORA: Eunice DATA: 18.10.1984		

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora desvenda a divisão silábica de uma palavra e, após isso, solicita à turma que o faça. Esta repete mecanicamente a resposta da própria professora, acompanhando-a na marcação sonora (palmas) de cada sílaba.</p> <p>Observe-se que as respostas da turma são grupais, em coro, impossibilitando uma avaliação individual.</p> <p>Note-se ainda que a professora formula perguntas cujas respostas já foram por ela antecipadas e a turma apenas repete o que lhe foi dito anteriormente.</p>	<p>A divisão silábica não constitui uma atividade em si mesma, mas se insere na correção de um exercício de formação de frases. Deste modo, não há uma rotina inflexível de trabalho em sala, pois a atividade desenvolve-se a partir de uma ocasião surgida na classe.</p> <p>Neste estilo, a professora não antecipa a resposta à classe, mas conduz a turma a elaborá-la.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Emissão de Palavras		ATIVIDADE: Emissão de Palavras
P. solicita a formação de palavras com o material do Alfa (fichas no suporte)	<p>P. Vamos guardar agora o “me” e pegar o “mi”. “Mi” de que?</p> <p>Cr. Milho</p> <p>P. Quem é “mi”? É a letrinha de quem? É o macaco con “i”. Eu quero formar a palavrinha <u>mico</u>, “co” de côco. Como é que ficou?</p> <p>Crs. Mico!</p> <p>P. Vamos colocar no suporte “co” de côco. Eu quero a palavrinha comida. “co” de que?</p> <p>Cr. De côco.</p> <p>P. “Mi” de que?</p> <p>Cr. De Milho.</p> <p>P. E “da” de quê?</p> <p>Cr. De dado.</p> <p>ESCOLA: “B” PROFESSORA: Norma DATA: 16.10.1984</p>	<p>P. prega cartaz do Alfa no QN (ma-me-mi-mo-mu) e aponta sílaba para as crs. lerem.</p> <p>P. aponta a mesa</p> <p>P. aponta “me”.</p>	<p>P. Como é que eu chamo esse pedacinho aqui?</p> <p>Crs. “Ma”</p> <p>P. Quem é que começa com “ma”?</p> <p>Cr. Mala.</p> <p>Cr. Macaco.</p> <p>P. Só o macaco?</p> <p>Cr. Não, Mala.</p> <p>Cr. Macarrão</p> <p>Cr. Maleta...</p> <p>P. Mala, macarrão, maleta, mato...</p> <p>Cr. Maleta...</p> <p>P. Maleta... Que mais?</p> <p>Cr. Mesa...</p> <p>P. Ele disse que mesa começa com “ma”?! É <u>masa</u>, é? Isso aqui é <u>masa</u>, é?</p> <p>Cr. Tia, mato...</p> <p>P. Mato...</p> <p>Cr. Mata...</p> <p>P. Mata... Que mais? Agora vamos ver como é que eu chamo essa?</p> <p>ESCOLA: “B” PROFESSORA: Lídice DATA: 16.10.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora determina as palavras a serem formadas pela criança no material do Alfa, não requerendo uma atividade elaborativa da turma.</p> <p>Observe-se que a professora antecipa uma resposta e, em seguida, solicita-a à turma que a repete mecanicamente.</p> <p>Note-se que a professora estabelece uma associação limitada de sílabas a determinadas palavras (“mi” de milho, “co” de coco), restringindo o elenco de alternativas que o idioma oferece e, assim, impossibilita uma produção criativa da classe.</p> <p>A professora estabelece um código para a designação de sílabas, (“mi” - é o macaco com o “i”) que se constitui em mais um aspecto dificultador e restritivo da elaboração da linguagem.</p>	<p>A solicitação das palavras é feita à turma que oferece alternativas para uma só sílaba. Não há restrição à produção da turma, pois esta elabora respostas variadas que são incentivadas e analisadas para aceitação.</p> <p>A atividade reveste-se, entretanto, de um aspecto mecanicista quando restringe seu objetivo à emissão pura e simples de palavras, sem explorar a ocasião para o desenvolvimento da linguagem oral, através da formulação de perguntas e/ou exploração de significados.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Exploração de Significado		ATIVIDADE: Exploração de Significado
<p>P. solicita palavras com “bu”. Crs. sugerem: bule, bula.</p> <p>P. escreve no quadro bula</p>	<p>P. Bule também. O que é bula? Quem sabe o que é bula?</p> <p>Cr. Tia...</p> <p>P. Alguém disse assim: já sei, já sei!</p> <p>Cr. Bule!</p> <p>P. O que é bula? Quem sabe o que é bula?</p> <p>Cr. Eu!</p> <p>P. Vocês tomam remédio?</p> <p>Crs. Toma! /sic/</p> <p>P. Sempre dentro do frasquinho do remédio... da caixinha... não vem um papelzinho?</p> <p>Cr. Vem!</p> <p>P. Ensinando como é que toma?</p> <p>Cr. Vem!</p> <p>P. Não vem? Se é uma colher, se é duas colher /sic/, não vem? Então aquilo é a bula do remédio. Como tá ensinando a pessoa a tomar o ...?</p> <p>Crs. Remédio.</p> <p>P. Remédio.</p> <p> </p> <p>ESCOLA: “B” PROFESSORA: Lídice DATA: 16.10.1984</p>	<p>P. escreve palavras no quadro e solicita leitura à classe.</p> <p>P. escreve: chapéu</p> <p> </p> <p>P. escreve: chuva</p> <p> </p> <p>P. escreve: chave</p> <p> </p> <p>P. enfatiza palavras.</p>	<p>P. Vamos lá?</p> <p>Crs. Cha-pé-u. Chapéu</p> <p>P. Chapéu. E aqui?</p> <p>Crs. Chi-ne-lo</p> <p>P. O que é um chinelo?</p> <p>Cr. É um calçado</p> <p>P. É um calçado. E o que é um chapéu?</p> <p>Cr. De botar na cabeça.</p> <p>P. Muito bem. É para colocar na cabeça.</p> <p>E o que é um cachorro?</p> <p>Cr. Um animal.</p> <p>P. Tem penas? Como é coberto?</p> <p>Crs. De pelo!</p> <p>P. Quantas patas tem?</p> <p> </p> <p>Crs. Quatro!</p> <p>P. Tem bico?</p> <p>Crs. Não</p> <p>P. E aqui?</p> <p>Crs. Chu-va. Chuva.</p> <p>P. O que é chuva?</p> <p>Crs. É uma nuvem.</p> <p>P. Uma nuvem... Ainda não é a chuva...</p> <p>Crs. É água!</p> <p>P. Água. Cai de onde?</p> <p>Crs. Do céu!</p> <p>P. E aqui?</p> <p>Crs. Cha-ve. Chave.</p> <p>P. O que é uma chave?</p> <p>Cr. De fechar a porta.</p> <p>P. Fecha a porta, a gaveta, o armário.</p> <p>Serve para <u>abrir</u> e <u>fechar</u>.</p> <p> </p> <p>ESCOLA: “E” PROFESSORA: Isabela DATA: 16.08.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>Embora partindo de uma atividade criativa em que as crianças sugerem as palavras, a exploração de significado não é feita pela turma, mas apresentada e descrita pela professora que não procura extrair da classe uma elaboração para o contexto.</p>	<p>A professora aproveita a tarefa de leitura grupal das palavras escritas no quadro e reveste-a de um aspecto criativo quando envolve a turma na exploração de significados e possibilita a oportunidade para elicitarexperiências pessoais.</p> <p>Note-se que existe uma prática com a definição de animal, pois evidentemente as crianças sabem o que é um cachorro, mas, habilmente, a professora explora o conceito através de categorias nas quais a turma tenta enquadrar o objeto de análise.</p> <p>Registre-se também a habilidade da professora em conduzir a turma, passo a passo, para a formulação do significado, ampliando a definição oferecida pelas crianças (Exemplo da chuva e da chave).</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Interpretação	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Interpretação
P. escreve no QN (o texto não é do Alfa)	<p>Cópia Gegê era o mágico. Gegê foi ao colégio. Gina viu o mágico. Gegê viu o relógio de Gina. Gegê pegou o relógio. O relógio sumiu!</p> <p>P. Agora parem a escrita, vamos ler o que está escrito no quadro. Um textinho com a lição de hoje. Qual foi a lição de hoje? <u>Ge</u>, <u>Gi</u>... <u>Ge</u>, <u>Gi</u>. <u>Ge</u> e <u>gi</u> com “g”, não é “que” nem “qui”. É <u>ge</u> e <u>gi</u>, ele tem o mesmo som do “j”, mas não é escrito. Existem palavras que tem esse mesmo som, mas se escreve com <u>ge</u> e <u>gi</u>, com “g”. Vamos.</p>	P. lê a estória do Manual do Alfa (Unid. 74 pág. 210).	<p>Juca é um moço que trabalha nos sítios e fazendas, cuidando dos animais. Ele é médico de animais e está sempre viajando de um sítio para outro. Onde tem animal doente, Juca é chamado para tratar. Juca tem um jipe para viajar de uma fazenda para outra, atendendo os animais. O jipe é muito bonito. É todo verde, tem capota preta e duas janelas bem grandes. Outro dia o pai de Edu chamou Juca para ir ver o cavalo Ventania, que estava mancando de uma pata. Juca entrou no jipe e foi dirigindo bem devagar, pois estava chovendo forte e a estrada estava cheia de lama. Quando Juca chegou ao sítio do Edu, o jipe estava todo sujo de lama. Edu falou: - Puxa! como o jipe está sujo de lama! Juca respondeu que não tinha importância; quando ele voltasse para casa lavaria logo o jipe. Juca foi então cuidar do Ventania. Pegou a pata ferida e olhou bem, para descobrir o que havia. Logo percebeu que havia um espinho na pata do Ventania. Tirou o espinho, fez um curativo e disse para Edu que no dia seguinte o cavalo estaria bom. Juca tem jeito para cuidar dos animais. Depois de cuidar de Ventania, Juca foi com Edu tomar um café. Ao voltar para casa, Juca lavou o jipe tomou um banho, jantou e foi dormir. P. Agora vamos ver quem entendeu, né? Eu vou fazer umas perguntinhas e quero ver se o menino está esperto, né? João... quem foi ao sítio de Edu? J. Juca P. Vocês concordam com ele? Crs. Concordo. P. Quem foi ao sítio de Edu? Crs. Juca! P. Ah! Então foi o Juca mesmo, né? Agora vou perguntar pra... Célia... Como o Juca foi ao sítio, hein, Célia? Como é que ele foi lá no sítio de Edu? Ahn? Tava prestando atenção não, Célia?</p>
Crs. lêem várias vezes até a 3ª frase.	<p>P. Quem viu o relógio de Gina? Cr. Gegê.</p> <p>P. Gegê. De quem era o relógio?</p> <p>Cr. De Gina.</p> <p>P. E que foi que Gegê viu? Cr. O relógio.</p>		
Crs. recomeçam a leitura (4ª 5ª frases) e lêem várias vezes.			
P. lê em voz alta o texto para a turma.	<p>P. Quem era o mágico? Cr. Gegê. P. Gegê. Como era o nome do mágico? Crs. Gegê. P. Gegê. O que era que Gegê era? Crs. O mágico. P. O mágico. Gegê foi aonde? Cr. À escola. Crs. À escola P. À escola, ao <u>colégio</u>. Aqui tem a palavra <u>colégio</u>, significa a mesma coisa, mas aqui é <u>colégio</u>, você vai dizer do jeito que está no texto. Gegê foi aonde?</p>		

Continuação

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Interpretação	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Interpretação
<p>Crs. erra a resposta P. enfatiza a pergunta</p>	<p>Crs. Colégio. P. Ao colégio. Pra onde foi que Gegê foi? Crs. Colégio. P. Pro colégio. Quem foi ao colégio? Crs. Gegê. P. Quem era Gegê? Crs. O mágico! P. Gina viu o que? Crs. O... má... (resposta confusa) Cr. O mágico não! P. O mágico. O que foi que Gina viu? Crs. O mágico! P. O mágico. Gegê viu o que? Crs. O mágico P. Gegê viu o que? Crs. O relógio! P. O relógio... Pera aí, menino! Não copia agora! Teimosia danada! Gegê viu o que? Crs. O relógio! P. O relógio era de quem? Crs. Gegê... Crs. Gina! P. De Gina! De Gina! Quem viu o relógio de Gina? Crs. Gegê. P. Gegê. Gegê pegou o que? Crs. O relógio. P. Quem pegou o relógio? Crs. Gegê. P. O relógio... que aconteceu com o relógio?</p> <p>Crs. Sumiu! P. Sumiu. Que foi que sumiu? Crs. Relógio.</p> <p>ESCOLA: E PROFESSORA: Isabela DATA: 17.09.1984.</p>	<p>Cr. fala à P. (interrupção).</p>	<p>C. (ininteligível) Cr. De carro não, menina. P. Como é que foi, hein, Kátia? Foi de quê? K. De jipe. Crs. Foi! P. Não foi de caminhão, não? Crs. Não P. Tem certeza que foi de jipe? Crs. Tenho. P. Muito bem, então Kátia falou. Foi de jipe, não é? Certo. Então, agora... Igor, presta atenção. O que Juca fez no sítio? Cr. O que? P. O que foi que o Juca fez no sítio? Cr. ininteligível) P. Ahn? Hein, Igor? Cr. Ele sabe, tia. P. Ahn? I. Foi tirar o espinho da pata de Ventania. P. Quando ele chegou? Vocês concorda /sic/ que quando ele chegou foi tirar o espinho da para de Ventania? Crs. Não! P. Que foi que ele fez? Cr. Ele olhou primeiro. Cr. Ele olhou... Cr. (ininteligível) P. Então primeiro ele olhou, não foi? Pra ver até que... Agora, ele gosta de animal? Crs. Gosta. P. Vamos ver agora aqui... Por que Juca... É. O que foi que Juca tirou do pé... da patinha do cavalo, hein, Eunice? O que foi? Hein? Hein? Eunice?</p>

Continuação

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Interpretação	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Interpretação
		P. repreende aluna	<p>Cr. Tia tá falando. P. Ela sabe. Hein Eunice? O que foi que Juca tirou da patinha do Ventania? E. --- P. Agora gastando a borracha, tá riscando a banca, veio a borrachinha novinha, não foi? Cr. Eu sei, tia, eu sei! Cr. Tia, eu sei! P. O que foi? Cr. Foi um espinho. P. Foi, gente? Cr. Foi. P. Não foi um animal que tinha carrapato, percevejo não? Crs. Não P. Espinho, não foi? Muito bem. Cr. O carrapato faz é ferida. P. É? Cr. Carrapato... (ininteligível) P. Por que foi que Juca cuidou do cavalo hein? Cr. Porque ele tava doente. P. Hein? Eu perguntei ao Jerônimo. J. Porque ele tava doente. P. Ele tava doente de quê? De quê ele tava doente? Cr. Abre a boca, Jerônimo. P. Deixa ele responder, depois vocês responde /sic/. J. Da pata. P. Da patinha dele, não foi? Cr. Igor disse, Tia, Igor disse! Igor disse (sussura imitando Igor) P. Como ficou o jipe de Juca, hein, Manoela? M. (inaudível) Cr. Diz não, Igor. Cr. Tia, eu sei! Tia, eu sei! Tia, eu sei! Cr. Ele sabe. P. (ininteligível) Crs. Não! P. Então, olhe, você não estava prestando atenção. Como é que ficou, gente? Crs. Sujo! P. Sujo de quê? Cr. Lama!</p>

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Interpretação		ATIVIDADE: Interpretação
		Crs. conversam entre si, contam estórias	<p>P. Sujo de lama. Cr. Tia, desde hoje que eu digo: sujo, sujo, sujo... P. Agora... quando ele saiu da casa de Edu, ele foi pra onde? Crs. Pra casa. P. Pra casa de quem? Crs. Dele. P. Dele. Ele ia fazer o quê com o jipe dele? Crs. Lavar. P. Lavar. Aí ele lavou, e depois, o que ele fez? Crs. Tomou banho... Crs. Almoçou... P. Almo... Almoçou? Crs. Riem. Crs. Jantou! P. Ó, Marcela, vire de frente. Vire de frente, preste atenção agora. Olhe então, minha gente, eu não tou lembrada de jeito nenhum o nome do menino... do doutor que cuida dos animais. Agora eu vou ver quem é que sabe qual o nome... Crs. Eu sei! P. Qual que é? Crs. Juca! Juca!</p> <p>ESCOLA: A PROFESSORA: Auxiliadora DATA: 25.09.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora requer da turma, seguida e rapidamente, a mesma resposta, variando o modo em que a pergunta é feita: “Quem era o mágico? Como era o nome do mágico? O quê que Gegê era?” como forma de averiguar a compreensão do texto.</p> <p>As perguntas são dirigidas ao grupo e as respostas são em coro, ditas de forma mecânica, de natureza restrita, uma vez que são constituídas de uma só palavra, assemelhando-se a um jogo de adivinhação.</p> <p>Observa-se também a não aceitação da produção da criança (colégio = escola), exigindo que a resposta do aluno reproduza a <u>forma</u> do texto e não o conteúdo da estória lida anteriormente, o que evidenciaria a compreensão do leitor.</p>	<p>A professora trabalha a interpretação através de perguntas ora dirigidas a uma criança, ora ao grupo, ou ainda, confirmando a nível do grupo, a resposta oferecida pelo colega.</p> <p>As respostas surgem de várias formas desde as mais simples, restritas, até as mais elaboradas, com frases mais longas.</p> <p>A professora insere outras alternativas não mencionadas na estória como forma de verificar a compreensão do texto: “Não foi de caminhão não? Não foi um animal que tinha carrapato, percevejo não?”</p> <p>Registre-se que, não obstante o desempenho seja predominantemente elaborativo, há traços mecanicistas quando a professora dirige perguntas feitas ao grupo que delimitam todas as etapas narradas na estória, recurso utilizado para averiguar a compreensão do texto. As respostas oferecidas a essas perguntas <u>não</u> podem antecipar uma das etapas enunciadas, o que evidencia a inflexibilidade nas diretrizes traçadas para o trabalho em sala.</p> <p>Um outro aspecto que também se insere nesse quadro mecanicista, é a não aceitação da produção da criança (mancha = pinta), exigindo-se que a resposta da criança reproduza a <u>forma</u> do texto e não o conteúdo da estória, exatamente como o encontrado na aula ao lado.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Leitura Individual		ATIVIDADE: Leitura Individual
<p>Crs. leram juntas texto da pág. 40 do livro Alfabetização II. O texto é:</p> <p>Fco. 1^ª troca 2 palavras: colorir em vez de <u>colocar</u> e enfeite em vez de <u>enfeite</u>. P. corrige.</p>	<p>Antônio tem cinco latas de tinta amarela e uma de tinta verde. Ele quer pintar o quarto de amarelo. O quarto é de Antônio e Juvêncio. Juvêncio acha bonita a cor verde. Antônio vai pintar o quarto de amarelo. Juvêncio vai colocar um enfeite verde. O quarto vai ficar bacana.</p> <p>P. Continua lendo que eu vou mandar ler... Emília, começa... Emília se atrapalha, não lê.</p> <p>P. Você estava brincando com a boneca... Gracilene Gracilene lê baixo.</p> <p>P. Não estou ouvindo... não é olhar pra minha cara não, é para o caderno. Márcia... Márcia lê</p> <p>P. Josué, continua... J. Continua P. Francisco... Fco lê e troca e palavras (P. corrige).</p> <p>P. Andréa, comece... A. lê</p> <p>P. Os fracos deviam aproveitar essa hora para ir despertando, aprendendo, não é, Cristina? É uma demência, uma preguiça incalculável desse menino! Adriano... Adriano lê.</p> <p>P. Tatiana... Tatiana lê</p> <p>P. Márcia Telma Márcia Telma lê.</p> <p>P. Washington... Washington lê</p>	<p>A turma está dividida em 2 grupos, em função do jogo “Meninos x Meninas”. Nesta etapa, os grupos vão escolher um representante para tirar um cartão que contém uma figura e este deverá escrever uma frase com o nome.</p> <p>Zé Álvaro vai ao QN.</p> <p>Cr. lê a frase do colega no QN</p> <p>José Álvaro lê: a viola é de Edu (no QN)</p> <p>P. fala com Alice que sorteou uma ficha com a figura (lata)</p>	<p>P. Pronto, eu já coloquei aqui. As meninas já escolheram o representante, não foi? Cr. Ah, tia! Cr. Nós três, tá? P. Ah! Não sei, combinem e botem o representante (ininteligível) Tire o cartão, Zé Álvaro (ininteligível) com a palavra <u>viola</u>. Atenção, vale 2 pontos. Ninguém vai ajudar... Começa aqui bem na linha... obedçam a letra maiúscula... ponto no fim da frase e as meninas comecem logo a ver quem vai representar.</p> <p>Cr. A... vi... P. A frase que ele vai botar... Cr. Vi... o... la P. Ele vai ter que ler, é escrever e ler, não é? Então ele vai ler pra gente o que escreveu.</p> <p>Ja. A viola é de Edu Cr. Acertou. P. Tá certa? Quantos pontos vale? Cr. Dois! P. Depois a gente (ininteligível). Olha, agora a gente... Cr. Agora é Antônio!</p> <p>P. Pera aí, pera um minutinho. Quem é que vai representar? Crs. falam P. Pense antes de colocar... Mostra aí, Alice. Ela vai fazer uma frase com a palavra... lata.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA		CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO	
	ATIVIDADE: Leitura Individual			ATIVIDADE: Leitura Individual	
P. corrige Tatiana (a conjunção e)	P.	Clínio... Clínio não acerta a frase que deve ler.	Alice escreve: A lata é de titia.	Cr. Lata! P. Vamos prestar atenção... Alice lê a frase por ela escrita Cr. Eh! Dois pontos! P. Zé Paulo... tire o cartão... vá fazer a frase...	
	P.	Amaury... Amaury lê.		Zé Paulo escreve: A cama é de Tita.	Leia a Frase e veja se ela está bem certinha e se você pode consertar. Cr. A cama é... P. Tem alguma coisa pra você consertar? Cr. Tem. Cr. Não é esse não. Cr. É o “di”.
	P.	Maurício... tá olhando pro tempo em vez de aproveitar para aprender! Maurício lê.			
	P.	Adriano... Adriano lê			
	P.	Cláudio... Cláudio lê			
	P.	Fabiana... Fabiana lê			
	P.	Nadja, começa... Quem leu não é pra conversar, eu vou voltar.. Nadja recomeça a leitura do texto.			
	P.	Verônica... Verônica não lê	Aluna conserta a frase	P. Êpa! Vamos ver... deixa ele sozinho... Leia agora essa frase... Muito bem... Leia... alto... (ininteligível) Leia alto, alto... Cr. A cama é de Tito. P. Ti...? Cr. Ta. P. De quem? Cr. De Tita.	
	P.	André... André não lê.			
	P.	Flavinha... Flavinha lê.			
	P.	Tatiana, continua... Tatiana lê.	Alunos batem palmas	P. Tita, não é Tito não é Tita. Dois pontos (ininteligível) V`ombora ver o que Alice está escrevendo ali... Vale dois pontos... Cr. Cavalo. P. Cavalo... Olha, vamos ver! Olha, Olha, vamos prestar atenção. Cr. (ininteligível) Cr. Tá não, não é pra dizer não! P. Olha... quem vai corrigir é ela mesma.	
	P.	Isso é um “e”, mas pronuncia “i”, quase “ê”. Eva, continua. Eva não lê.			
	P.	Graciliana... Graciliana não lê.			
	Fernando vai para a frente da sala, de costas para a turma, em pé, com o livro na mão.	P.	Emanoela... Emanoela não lê.	Aluna escreveu: O cavalo é de Edu	Cr. Ela botou um “e” no “a”. Agora (ininteligível) P. Você presta bem atenção se falta alguma coisa, se tem alguma coisinha pra consertar... Já olhou bem direitinho? Não falta nada nessa frase? Diz não, diz não, diz não. Cr. Ih! Cr. Um “e”, tá faltando um “e”. P. É das meninas... Que é que tá escrito ali?
		P.	Josué... Josué não acerta a frase que deve ler.		
P.		Fernando... Fernando não lê.			
P.		Fica em pé com o livro na mão! Veja quanto meninos não estão prestando atenção na leitura e não sabem ler! Nadja... Nadja lê.			
P.		André...			

Continuação

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA ATIVIDADE: Leitura Individual	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO ATIVIDADE: Leitura Individual
Márcia Cristina fica em pé.	<p>André lê. P. Eva... tá olhando pra mim em vez de olhar para o papel! Quer ficar em pé também... Eva lê. P. Tatiana... Tatiana lê. P. Adriano... Adriano lê. P. Márcia Telma... Márcia Telma lê. P. Graciliana... Graciliana lê. P. Amaury... Amaury lê. P. Márcia Cristina... Márcia Cristina não acerta a frase que deve ler. P. Em pé, Márcia Cristina, com o livro na mão! Pra focar você tem sabedoria... Juarez... Juarez lê P. Maurício... Maurício lê. P. Tatiana... Tatiana lê... P. Márcia Cristina... Márcia Cristina reinicia a leitura do texto. P. Não tem nada disso aí! Leia a frase, palavra por palavra! Vamos, comece a ler. MC. recomeça. P. Não tem isto aí... Agora você inventa coisas que não tem aqui... Outra vez... MC. recomeça P. Outra vez... MC. recomeça. P. Continua, Maurício. Maurício lê. P. Essa leitura eu vou dar e ai de quem me der errado! vou passar pra casa e vocês vão estudar. Aqueles que eu não chamei é porque não adiantava nem chamar. Vai ler uma, duas, três, quatro, duzentas, quinhentas vezes!</p>	<p>P. fala com Alice</p> <p>P. discute com a turma sobre os pontos</p> <p>Antônio escreve: A pia é de Rita (sem pingo no "i").</p>	<p>Cr. Não vale... Faltou! P. Não vale...</p> <p>Alice - O cavalo é de Edu. P. É assim que... Cr. O cavalo é de Edu? P. Pera aí, deixa ela ler. Como é que lê? Cr. O cavalo é de Edu. P. É assim que a gente lê? Como... Cr. Não... Crs. Falam Cr. O cavalo é de Edu? P. Ah! Ela perguntou! Ela perguntou! Olha... Olha o tracinho... Cr. (ininteligível) Crs. Falam. P. Agora deixa os meninos dizerem. Ela vale dois pontos? Vale? P. ... Agora quem é que vai? Antônio... Olha (ininteligível) Cr. É Antônio. Cr. (ininteligível) Cr. Pia! P. Pia! Quer trocar a palavra? Quer? Sabe a frase? (ininteligível) Que será que vai dar aí? Ó Anderson, olha aí se falta mais alguma coisinha aí... Leia a frase... Cr. Eu sei o que é... Cr. Eu sei o que é...</p> <p>Cr. É um negócio que tem no nome... Cr. É... Cr. É um "i" P. Pera aí, pera aí... Cr. É não... Cr. É o pingo... Cr. É um negócio que tem um pontinho em cima... Cr. É...</p>

P. Como é? Vai apagar? Não pode apagar não...

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Leitura Individual		ATIVIDADE: Leitura Individual
	<p>ESCOLA: A PROFESSORA: Natália DATA: 22.10.1984.</p>	<p>Antônio acrescenta o pingo do “i” em Rita.</p>	<p>Crs. Falam P. Pera aí, deixa ele ler a frase... Cr. É um “i”! É um “i”! O “i” de Rita! P. Psiu! Não vai vogar não, viu? Olha... A... Leia a frase bem direitinho ... A ... A. A... pia... é de Rita. Cr. (ininteligível) pra consertar... P. Olhe, ele é quem está fazendo. Não... Crs. Falam. P. A... E esse pontinho aqui pra que serve? Pronto. Ele acertou? Crs. Acertou! Crs. Não.</p> <p>ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 19.10.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A atividade de leitura neste estilo é tratada como um objetivo em si mesma e daí verificar-se a repetição mecânica, durante quinze minutos, da leitura alternada de sete frases pelos mesmos alunos.</p> <p>Note-se que a professora chama a atenção da turma para o detalhe da pronúncia do “e”, mas confunde as crianças ao atribuir um som diferente do que foi ensinado.</p> <p>Observe-se também que, quando a professora se refere aos <u>fracos</u>, ela expressa a crença de que a observação do texto escrito irá “despertá-los” para a aprendizagem da leitura, desconsiderando o fato que esse grupo não está efetivamente envolvido em uma atividade produtiva, pois nenhum dos seus integrantes é chamado a ler.</p> <p>Ainda com relação ao grupo <u>fraco</u>, nomeado pela própria professora, esta não só diminui seu auto-conceito ao manifestar à turma que os não chamados são os fracassados, como também expressa sua baixa expectativa em relação a eles.</p>	<p>No estilo elaborativo, a leitura individual surge inserida numa atividade maior que a formação de frases, a partir do sorteio de figuras.</p> <p>Observe-se a criatividade da professora para envolver a turma em duas atividades simultâneas, levando-as não só a elaborar suas próprias sentenças, mas a lê-las de modo construtivo, completando-as e corrigindo-as quando necessário.</p> <p>Note-se que a professora também chama a atenção da turma para detalhes como o ponto de interrogação e o pingo no “i”. No que se refere ao sinal de pontuação, este é bem aproveitado pela professora para ressaltar a entonação da frase, extraíndo essa conclusão das próprias crianças, o mesmo não se podendo dizer do pingo no “i”, detalhe puramente figurativo, nitidamente mecanicista.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Coro		ATIVIDADE: Coro
<p>P. introduziu a sílaba “lo” usando a palavra “pelo” e escreveu no QN: Lo - lo</p>	<p>P. Esse é o minúsculo e esse é o maiúsculo. Agora vocês aprenderam que pedacinho hoje? Crs. “Lo”! P. Que pedacinho vocês aprenderam hoje? Crs. “Lo”! P. De que palavrinha? Crs. Pelo! P. Pelo. Qual foi o pedacinho novo que aprenderam hoje, a sílaba nova? Crs. Pelo! P. A sílaba nova ... qual foi? Crs. “Lo”! “Lo”!</p> <p>ESCOLA: D PROFESSORA: Débora DATA: 27.08.1984.</p>		<p>Esta atividade não se encontra presente em professores cujos estilos de desempenho tendam para o elaborativo.</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>O “coro” caracteriza-se pela repetição mecânica de um aspecto explorado na aula pelo professora. Observe-se que as crianças prendem-se à palavra <u>pelo</u> e erram a resposta à pergunta da professora (“... a sílaba nova?). Esta, por sua vez, insiste no aspecto enfatizado na aula e obtém o “coro”: “lo”, “lo”, “lo”.</p>	

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Ditado Grupal		ATIVIDADE: Ditado Grupal
P. inicia ditado.	<p>P. Agora copiem no caderninho: “di” de Diva, “ta” de tatu, “do” de dominó. Pedacinho “di”... de que?</p> <p>Cr. Diva</p> <p>P. “Di”... “di”... “di”... de quê? De Diva, escrevam, mas eu quero maiúscula, “bora”... “di”... vamos... “di” de Diva... escreva “di”... “ta”... de tatu... bota o “d”... bote o “ta” de tatu... agora “ta” de tatu e “do” de dominó. Agora leia como foi que ficou...</p> <p>Cr. Ei, você (ininteligível)</p> <p>Cr. Com a da mão, né?</p> <p>P. É, você não é máquina... “di” de Didi, de Diva, “ta” de tatu e “do” de dominó. Leia como ficou... <u>Leia</u>... o que foi que ficou? Di - ta - do... (ininteligível) disse que ficou <u>ditado</u>, tá certo?</p> <p>Cr. Não</p> <p>Cr. Tá</p> <p>P. Então tia vai ditar... Vai dizer umas palavrinhas e vocês vão escrever. Botem número um...</p> <p>Cr. Eu não seio, eu não seio /sic/</p> <p>P. Faca... escrevam aí, número um, faca... fa-ca... Nenhum coleguinha olha para o vizinho, certo? Nem deixa o vizinho olhar para o seu também... Número dois... escrevam: bo-ca-do ... bo... bo... bo... a família de quem?</p> <p>Cr. Da bola...</p> <p>P. É a da bola, da (ininteligível) Co-ca... Como é que fica?</p> <p>Cr. Bo.</p> <p>P. O que é isso: bo...ca?</p> <p>Cr. Boca</p> <p>P. A boca, muito bem, a boca. Escreveu o tracinho de boca?</p> <p>Cr. Eu escrevi, mas (ininteligível)</p> <p>P. Muito bem... número três... três agora... nós vamos escrever: ma-ca-co...</p> <p>Cr. Macaco?</p>	<p>P. distribui uma folha de papel.</p> <p>P. aponta o QN. Há várias “famílias”: ma, la, sa, va, ba, ca, pa, ta., da.</p>	<p>P. Vamos fazer silêncio, por favor. Não é para fazer desenho, é para fazer ditado. Coloquem o nome... coloquem o nome... depois de colocar o nome, coloca a palavra Ditado. Ditado. Ditado.</p> <p>As famílias estão no quadro-negro. Quem não souber escrever de imediato é só procurar.</p> <p>Começando o ditado. “Pi” da família pa, pe, pi, po, pu. Pipoca. Depois a tia corrige. Agora a tia não vai dizer porque é ditado, certo? Pi-po-ca. Todo mundo já colocou pipoca?</p> <p>Crs. Já.</p> <p>P. Já. Não é pra olhar depois de ditado, não. Pipoca. Todo mundo já colocou? Sa-la-da. Salada. Cada um é uma família diferente. Tem a família do “sa”, do “la” e do “da”. Sa-la-da. Salada.</p> <p>Escrevam “to”, tem a cabeça cortada... “to”, “to”, “ma”, “ma”, te. To-ma-te. Tomate. Tomate. Colocaram?</p> <p>Agora eu quero “po”. Po-ma-da. Pomada. Pomada. “Po”, não é “to” não. Po-ma-da. Da família do pa, pe, pi, po, pu. Po-ma-da. Pomada.</p> <p>Escrevam va-ca. Va-ca. Va-ca. Vaca.</p> <p>Todo mundo já escreveu vaca?</p> <p>Crs. Já.</p> <p>P. Escrevam de-do. Dedo. <u>De</u>-do. <u>De</u>-do.</p> <p>Psui, a tia não quer conversa. A tia já mandou estudar aquelas famílias todinhas em casa, se você tivesse estudado, você estava sabendo.</p> <p>De-do, colocaram?</p> <p>P. Escrevam ra-bo, Ra-bo. “Ra”, “ra”, “ra”, “ra”. Ra-bo. Rabo.</p>

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Ditado Grupal		ATIVIDADE: Ditado Grupal
	<p>P. “Ma” de macaco, “ca” de cachorro e “co” de côco. Aí fica ma-ca-co. Número quatro... Ma-ca-co... leia... ma-ca-co. Você leu? Todo mundo fez macaco? “Ma” de macaco, “ca” de cachorro e “co” de côco, macaco... “ca”... “co”... “cu”... como é que faz o “co”?</p> <p>Cr. (ininteligível)</p> <p>P. Número quatro... escrevam a palavrinha de-do... “dê”... mais “do”... “de”... do, fica dedo. A família do dado... de, de, di, do, du... Agora tia quer o “de”... e o “do”... dado. Depois eu corrijo... ote dedo... escreva dedo... Escreveu? Numeral cinco... Numeral cinco... Como é a família do dado? Da, de, di, do, du... Como eu dei? O dado com o “e”... e o dado com “o”, fica de-do... Número cinco, nós vamos escrever a palavrinha rá... di... o... <u>rádio</u>... “ra” de rato... “di” de Didi e “o” de ovo... “ra”... “ra” de rato (ininteligível) “ra” de rato... “di” de Didi... “di” de Didi... e “o” de ovo... Como é o dado com o “i”? O dado com “i”... Todo mundo fez? “O” de ovo... Como é que você sabe? É porque gosta de (ininteligível)</p> <p>ESCOLA: B PROFESSORA: Norma DATA: 29.10.84</p>	<p>Cr. se refere às sílabas do QN.</p>	<p>Cr. Tia, cadê o “ra”?</p> <p>P. Tá aí, não. Rabo, colocaram? Escreveram: ba-la, bala. Bala de brinquedo, também tem bala como bombom. Colocaram? Coloquem mo-do, modo. Ma, me, mi, mo... da, de, di, do, mo-do. Escrevam ma-to. Mato, Ma-to, mato. Contem para ver se já tem dez palavras.</p> <p>ESCOLA: E PROFESSORA: Isabela DATA: 06.06.84.</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora vincula as sílabas a determinadas palavras, restringindo as possibilidades de elaboração de novos termos.</p> <p>Observe-se que a professora soletra a palavra “ditado” e, em seguida, solicita que o aluno <u>leia</u>, não percebendo que a criança está apenas repetindo o que ouviu pronunciar.</p> <p>O código elaborado pela professora pressupõe que a leitura/escrita é uma atividade puramente mnemônica (“dado” com “e” e dado com “o” fica “dedo”), contribuindo para confundir as crianças com as letras e as sílabas.</p>	<p>A flexibilidade da professora é verificada, de início, quando chama a atenção da turma para que recorra às famílias escritas no quadro-negro. Assim, interessa a esta professora que as crianças demonstrem que são capazes de identificar e ler as sílabas e não que as possuam vinculadas a determinadas palavras-chave.</p> <p>A professora também aproveita a atividade para esclarecer o significado regional da palavra “bala”.</p> <p>Observe-se que o ritmo do ditado é mais dinâmico neste estilo, pois a professora não soletra as palavras dadas.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Leitura Grupal		ATIVIDADE: Leitura Grupal
P. escreve no QN: sola	P. Que pedacinho é esse? Crs. “So” P. Este aqui? Crs. “La” P. Como é que fica? Crs. Sola.	P. introduziu o “s” medial e escreveu palavras no QN: asa - visita - camisa - rosa - José, etc. P. escreve: vaso P. Vamos ver agora outra. Aqui, quem sabe? Crs. Va-so. P. Va... va... va...? Crs. ... “so”.
P. se refere ao observador	P. Geraldo, o que foi que tia disse? Não é pra olhar pra moça. É pra olhar pra quê? Agora é hora de quê? Cr. Ler. P. Agora é hora de quê, Geraldo? Cr. Ler	P. escreve: peso	P. Va-so! Vaso! Quem sabe este? Cr. Pe-so Cr. Pe-so! Pe-so! P. Ó Denise... tá vendo. Denise? Tou que tou... hoje a gente vai chegar (ininteligível) Mais feliz porque vai aprender mais coisa! Vamos ver esta aqui... Quem é que eu pus aqui... Marina, será que você ussa isso aqui? Cr. Camisola! Eh! P. Êta! Quem é que usa camisola? Cr. Eu uso! Cr. Eu! Cr. Eu! Cr. Eu não...
P. aponta sola	P. De... ler P. Vamos ver. Que pedacinho é esse? Crs. “So” P. Esse aqui? Crs. “La” P. Como é que fica? Crs. Sola.	P. escreve: camisola	P. São os meninos ou as meninas? Crs. Meninas! Cr. Os meninos usa /sic/ pijama! P. Ah! Mas, olha, a gente já aprendeu pijama... a roupinha dos meninos pra dormir... E hoje... como é? Cr. (ininteligível)
P. escreve no QN: sala. Aponta o “sa”	P. Esse aqui? Crs. “Sa”. P. Esse aqui? Crs. “La”. P. Como é que fica? Crs. Sala.		P. Não, é porque ele não prestou atenção... Ele não tem camisola, ele quis dizer que conhece camisola, que a mãe dele tem camisola, não foi, Luciano?
P. escreve no QN: sala. Aponta “se”	P. V’ombora ver aqui... Crs. “Se” P. E aqui, minha gente? Crs. Sela. P. Como faz?	P. e crs. conversam P. escreve: Josefina	Vamos ver o nome de uma pessoa. Quem é que conhece uma pessoa com esse nome? Quem é que conhece? Cr. Josefina! P. Josefina! Alguém conhece alguma Josefina? Cr. Eu conheço. P. Conhece mesmo? Cr. Conheço. P. De onde?
P. escreve: lapa. Aponta o “la”	Crs. Sela P. Qual é esse? Crs. “La” P. Esse aqui? Crs. “Pa” P. Como é que fica? Crs. Lapa.		

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA		CONTEXTO
	ATIVIDADE: Leitura Grupal		
		ESTILO LABORATIVO	
		ATIVIDADE: Leitura Grupal	
P. escreve: lata. Aponta o "la".	P. V'ombora ver. Que pedacinho é esse? Crs. "La". P. V'ombora ver... Crs. La... te... Cr. Lata	Joel afirma com a cabeça. P. escreve: risada.	Cr. Ela é vizinha... P. Ah! é tua vizinha... é, Joel? Olha Joel, que beleza chegar e dizer: Olhe mamãe, eu já sei fazer o nome Josefina. É dona Josefina, é? P. Vamos ler esse aqui... Cr. Ri-sa... Risada! Risada! Cr. Risada! P. Quem é que sabe dar uma risada bem gostosa? Crs. Eu!
P. escreve: late. Aponta o "la".	P. V'ombora ver aqui... Cr. "La" Cr. "Te". Cr. Late.	Crs. riem	P. Pronto! (ininteligível) risada bem gostosa de vocês, não é? Quem gosta ... êta! Olha quem sabe dar! Guilherme... a risada mais gostosa foi a de Guilherme... Agora vamos ver... ver isso aqui... Cr. Ca... ca... sa... P. Ca...sa... Cr. Casaco! Casaco!
P. aponta o lado direito, o meio, o esquerdo. Esses grupos são, respectivamente: alunos fortes., médios, fracos.	P. V'ombora ver. Esse lado aqui, todos vêm? (Crs. do lado direito lêem e P. acrescenta suas palavras: pala e lapela) P. Agora nós vamos ver o lado aqui, de Claudomiro. V'ombora ver, v'ombora? (Crs. do centro lêem as palavras iniciais?) P. Agora esse lado. V'ombora ver. (Crs. do lado esquerdo lêem as mesmas palavras que as do centro leram).	P. escreve: casaco	P. Aqui tem...? Crs. Casaco! P. Ó Guilherme, tu vai /sic/ lá prá frente agora ler? Tá bom? Começa da sacola... da sacola... Crs. Sa-co-la... Sa-pa-to... Sa-po... Sola... Se-la... Si-no... So-ma... Jose Pedro... "Pera" aí... José Pedro... por isso que eu dei o José... Crs. Jo-sé... P. José... Crs. Ca-sa... P. Ca-sa... Crs. Ca-mi-sa... P. Ca-mi-sa Crs. Vi... P. Vi... Crs. si-ta... Ro-sa... P. Ro-sa... ro-sa Crs. A-sa... P. A-sa...
P. aponta cartaz do Alfa com vogais.	P. Vamos recordar tudinho que a gente deu... Vamos ler? Crs. A, e, i, o, u. P. V'ombora ver... Crs. Ta, ta, Te, te, Ti, ti, To, to, Tu, tu. Pa, pa, Pe, pe, Pi, pi, Po, po, Pu, pu. Sa, sa, Se, se, Si, si, So, so, Su, su La, la, Le, le, Li, li, Lo, lo, Lu, lu. ESCOLA: D PROFESSORA: Débora Data: 14.08.84.	Guilherme aponta as palavras e a turma lê. José Pedro vai ao QN apontar as palavras para a turma ler.	ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 25.10.1984.

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>O modo como a professora desenvolve a leitura parece supor que a escrita/leitura é um ato de “somar” sílabas (Que pedaço é este? Este aqui? Como é que fica?) e às crianças cabe discriminar, pronunciar e juntar os elementos para compor o todo.</p> <p>A professora trabalha nesta atividade supondo que toda a turma esteja envolvida na tarefa, não havendo uma preocupação em verificar se, de fato, a maioria está produzindo ou apenas imitando ruídos.</p> <p>Não há uma tentativa para explorar o significado das palavras ou situá-las num contexto significativo (frases, por exemplo) e a atividade de leitura reveste-se do caráter puramente discriminativo.</p> <p>Observe-se que as mesmas palavras são lidas quatro vezes: em geral e as outras três pelos grupos forte, médio e fraco em que a turma está dividida. Assim, enquanto um grupo lê, os dois restantes (constituindo 2/3 da turma? são mantidos à margem da atividade.</p>	<p>Todo o grupo é envolvido na atividade através da solicitação individual (Quem sabe este?) de desempenho e a professora tem, desse modo, condições de verificar o progresso individual.</p> <p>A professora aproveita a leitura para realizar a exploração de significado das palavras usadas na tarefa, e também oferece palavras que tenham sentido para a vida de seus alunos, ensejando-se a oportunidade para os alunos se expressarem oralmente.</p> <p>Há entretanto, um traço nitidamente mecanicista quando a professora utiliza dois alunos para solicitar ao grupo a leitura das palavras dadas, embora não repetindo as palavras ou dividindo a turma em grupos por desempenho.</p>

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Exercício Oral		ATIVIDADE: Exercício Oral
	<p>ESCOLA: A PROFESSORA: Natália DATA: 24.09.1984</p>	<p>P. prossegue com exemplos e a turma responde</p> <p>P. recorda palavras com “s” inicial para introduzir o “s” medial usando exemplos do exercício oral.</p>	<p>Cr. Eu digo, tia... P. Vamos ver se a gente acerta dizer... O menino comeu laranja... Então a gente vai ter que dizer assim... Os meninos comeram...? Crs. Laranjas. P. Laranjas. Será que a gente vai acertar agora frases? Olha, bem bonito, não é? Vamos dizer? O menino fugiu... Cr. (ininteligível) P. Como é? O menino...? Como é? Como é que você diz? Cr. Os meninos... saíram P. Não, eu falei em fugir... Cr. Os meninos fugiu. P. Os meninos...? Crs. Fugiu! P. <u>Fugiram</u>... é assim, não é? Vamos ver... A casa é bonita. Cr. As casas são bonitas. </p> <p>P. Vocês se lembram quando vocês aprenderam... quem é que se lembra? Crs. Eu! P. Eu disse assim: esta familiazinha a gente só vai colocar... só vai ver no começo das palavras, lembram? Crs. Lembram /sic/</p> <p>ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 25.10.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>Ao iniciar a aula, a professora deixa claro aos alunos que está abordando o plural das palavras e, deste modo, a atividade se encaixa no assunto como uma oportunidade para o treino oral desse aspecto focalizado. No entanto, após os exemplos dados, a professora determina o aspecto que, segundo ela, se constitui no real objetivo da aula: a introdução da nova família (na, ne, ni, no, nu), muito embora ele tenha passado despercebido ao grupo.</p> <p>Registre-se que a professora dirige as perguntas e designa o aluno que deverá responder, não possibilitando, deste modo, um envolvimento maior do grupo nesta atividade.</p> <p>Observe-se também que o elenco de exemplos oferecidos pelo manual do Alfa não é enriquecido pela professora que apenas lê as sugestões e não acrescenta elaborações.</p>	<p>A professora parte de uma explicação oral sobre o que significa plural explorando, inicialmente, a diferença no <u>so</u> das palavras ao se acrescentar o “s”. A par disso, acrescenta frases às alternativas oferecidas para que as transformações sejam elaboradas e percebidas pelas crianças.</p> <p>O exercício oral constitui um elo introdutório de um assunto relacionado, possibilitando que o tema abordado possua uma organização lógica e o grupo se aperceba dos objetivos da atividade.</p> <p>Observe-se que a professora dirige as perguntas ao grupo, mas não designa os respondentes, possibilitando maiores chances para o envolvimento da classe na tarefa.</p> <p>Os exemplos oferecidos pela professora aproveitam elementos do próprio ambiente físico das crianças (casa, lâmpada, caderno, bola), não necessitando, assim, de restringir-se ao manual do Alfa.</p>

CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA		CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO	
	ATIVIDADE: Orientação da Tarefa			ATIVIDADE: Orientação da Tarefa	
P. escreve no QN: bola baleia belo bota bala bico bicada bebida	P.	Que será que eu vou fazer aqui?	P. escreve no QN: dedo ditado tapado peludo veludo cocada idade duvido lado calado	P. Vamos para o exercício dez.	
P. aponta bola	P.	Ligar!	P. aponta <u>veludo</u>	P. Que palavra é esta, hein?	
	Crs.	Ligar o quê?		Crs. Veludo!	
	P.	O que começa.		P. Veludo. Agora pro lado de cá, olha... lado de cá, olha...	
	P.	Os que começam... i...guais. Então... aqui começa com quê?		lado esquerdo de vocês...	
	Crs.	Bo... la.		Cr. "Ta".	
	P.	"Bo"... então, vamos traçar um círculo no...?		P. "Ta"... "Ta" o quê? Quem lê? Antonio...	
	Cr.	"Bo"		A. Ta-pa...	
	P.	"Bo".		Cr. Ta-pa-do.	
	Cr.	É pra passar o círculo é, tia?		P. Ta-pa-do. Muito bem! Embaixo de tapado tem o quê?	
	P.	É, passa o círculo no "bo".		Cr. "Co".	
	Cr.	No "bo" é, tia?		P. "Co"... não é, (ininteligível)?	
	Cr.	Aqui embaixo é, tia?		Crs.Co-ca-da!	
	P.	É, menino.		P. Co-ca-da. Embaixo de cocada tem...	
	Cr.	Tia, só tem dois.		Cr. Du-vi-do.	
	P.	Só tem dois... então passe só em dois.		Crs. Du-vi-do.	
	Cr.	Já terminei.		P. Duvido. Embaixo de duvido tem...	
	P.	Agora liguem... "bo".		Cr. Co-la-do.	
	Cr.	Tia, eu liguei...		P. Ca... ca... hein, (ininteligível)?	
	Cr.	Aqui, tia...		Crs. Ca-la-do.	
P. aponta belo.	P.	Eu não mandei fazer isso não... Agora, que pedacinho é esse?		P. Ca-la-do. Agora, do lado de cá... o lado agora... vamos	
	Cr.	Be... lo... Belo.		para o lado direito, não é? Lado direito...	
	P.	Belo. Então vão ligar com...?		Cr. La-do, lado.	
	Cr.	"Be".		P. Aqui, "di"...	
	Cr.	(ininteligível) é, tia?		Cr. Di...	
	P.	É. Agora aqui é o que? Fazer um círculo no "ba". Circular o "ba" e ligar.		Crs. Di-ta-do.	
	Cr.	Fazer um círculo no "ba".		P. Di-ta-do. Debaixo de ditado...	
	P.	Circular o "ba" e...?		Cr. Pe-lu-do.	
	Cr.	Ligar.		Crs. Pe-lu-do.	
	P.	Ligar		P. Peludo. Depois...	
	Cr.	Circular o "be", né, tia?		Cr. I...da-de.	
	P.	Pronto, liguem. E essa, começa com "bo"?		Cr. I...	
	Crs.	Não.			
	P.	Será que é essa?			

| Crs. É!

| Crs. ...da-de. Idade!

		Conclusão	
CONTEXTO	ESTILO MECANICISTA	CONTEXTO	ESTILO LABORATIVO
	ATIVIDADE: Orientação da Tarefa		ATIVIDADE: Orientação da Tarefa
	<p>Cr. Ó, tia...</p> <p>P. Então, vamos...?</p> <p>Cr. Ligar.</p> <p>P. Aqui, com “be”, onde é que tem? Será que é essa?</p> <p>Cr. Bico.</p> <p>Cr. (ininteligível)</p> <p>P. É essa?</p> <p>Cr. É não.</p> <p>Crs. É.</p> <p>P. Com “ba”, será que é essa?</p> <p>Crs. Não.</p> <p>P. É essa?</p> <p>Crs. É.</p> <p>Cr. Ó, tia...</p> <p>P. E com “bi”?</p> <p>Cr. Tá certo.</p> <p>Cr. Tia, aqui tem dois “ba”.</p> <p>ESCOLA: D PROFESSORA: Débora DATA: 23.10.1984</p>	<p>P. enfatiza a palavra <u>terminam</u></p>	<p>P. Idade. É o último?</p> <p>Cr. Lado.</p> <p>P. Lado. Vamos ligar as palavras que <u>terminam</u> com “do”. <u>Terminam</u>. A última silabazinha está do lado... direito. <u>Termina</u> em “do”, “do”.</p> <p>Cr. Mas tem muitas, tia!</p> <p>P. Tem muitas? Então procure (ininteligível) é sua.</p> <p>Cr. Duas, três, quatro, cinco...</p> <p>ESCOLA: C PROFESSORA: Gabriela DATA: 11.09.1984</p>

ESTILO MECANICISTA: OBSERVAÇÃO	ESTILO ELABORATIVO: OBSERVAÇÃO
<p>A professora apresenta a tarefa no quadro, mas não a aproveita para encaixar outra atividade (leitura, por exemplo) e, a partir daí, orientar a execução do trabalho.</p> <p>Como a orientação da professora parte diretamente para o solicitado no livro (circular e ligar as sílabas iguais) a atividade redundante na discriminação visual das sílabas, sem que haja uma reelaboração do proposto.</p> <p>Observe-se que a professora orienta a tarefa e a <u>executa</u> junto com a turma, não havendo a oportunidade para uma produção individual, pois toda ela é dirigida pela professora.</p>	<p>A professora usa a tarefa do livro para realizar uma leitura das palavras do exercício, aproveitando-o, portanto, para evidenciar as semelhanças através da identificação dos sons iguais e não através da discriminação visual. Todo o grupo é envolvido nesta fase inicial.</p> <p>O modo como a professora desenvolve esta orientação requer que a turma se engaje numa produção individual, uma vez que a professora não executa a tarefa, mas oferece a oportunidade para que os alunos o façam.</p>

6- RESULTADOS

6- RESULTADOS

6.1 - A LOCALIZAÇÃO DAS PROFESSORAS NA ESCALA DE AVALIAÇÃO

Após a análise das aulas de cada professora (cinco de cada, sessenta ao todo), em que todas as atividades foram classificadas, procedeu-se a uma avaliação qualitativa para identificar os estilos predominantes. É importante registrar, mais uma vez, que os estilos não foram pré-determinados, mas foram idealizados a partir de uma abordagem **qualitativa**. A determinação dos estilos, caracterizados anteriormente, variava numa dimensão bipolar: mecanicista - elaborativo, com os desempenhos oscilando entre um e outro extremo.

Adotou-se o procedimento da leitura de uma mesma atividade ao longo das cinco aulas de cada professora, de modo a verificar a consistência do comportamento para enquadrá-lo na classificação.

Elaborou-se uma escala de avaliação com o objetivo de atribuir pontos ao desempenho da professora pelas atividades desenvolvidas em suas aulas, de acordo com a variabilidade de seu estilo.

Assim, a escala consta de zero a cinco pontos, e um desempenho caracteristicamente mecanicista ao longo das cinco aulas, na mesma atividade, é avaliado em zero ponto. Se, ao contrário, o estilo é identificado como elaborativo, atribuem-se cinco pontos. Os valores um, dois e quatro pontos são aplicados quando o estilo é oscilante: observando-se uma tendência predominante para a dimensão mecanicista, atribuem-se um ou dois pontos, mas quando essa oscilação varia pendularmente para o extremo elaborativo atribuem-se quatro pontos. O valor de três pontos é atribuído quando o desempenho da professora varia equilibradamente entre as duas dimensões.

Para a identificação dos estilos, não foi possível utilizar as vinte e uma atividades classificadas nas aulas observadas, uma vez que elas não estão presentes no repertório de todas as professoras integrantes da amostra. Assim, para efeito de análise de estilo de desempenho e localização na escala de avaliação, utilizaram-se nove atividades que são constantes para todas as professoras e a assistência individual prestada ao aluno em sala. É importante ressaltar que a atividade denominada “coro”, por ser caracteristicamente mecanicista, foi pontuada em cinco quando ausente do repertório da professora e zero quando presente. (Somente duas professoras não utilizaram essa atividade ao longo de suas aulas).

- Atividades:

1 - Análise de detalhes

- 2 - Cópia
- 3 - Coro
- 4 - Divisão silábica
- 5 - Emissão de palavras
- 6 - Exploração de significado
- 7 - Leitura individual
- 8 - Leitura grupal
- 9 - Orientação da tarefa.

A assistência individual ao aluno foi pontuada de modo inverso à atividade “coro”: cinco pontos quando presente, zero quando ausente.

Deste modo, pelo sistema de pontuação estabelecido, o desempenho das professoras pode variar numa dimensão de zero a cinquenta pontos, caracterizando-se os estilos pela pontuação obtida. Desse modo, quanto mais próximo de zero, mais o estilo se aproxima predominantemente da dimensão mecanicista, e mais elaborativo o desempenho será, quanto mais próximo estiver do valor de cinquenta pontos.

6.2 - A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DAS CRIANÇAS EM LEITURA E ESCRITA

6.2.1 - A AMOSTRA

A amostra foi constituída de dez alunos de cada turma observada (12), totalizando 120 crianças. O nível sócio-econômico da clientela é de baixa renda e a faixa etária varia de 7 a 10 anos. A média da idade é de 8 anos. Há repetentes na amostra, embora não estejam presentes em todas as turmas.

A seleção dos alunos foi feita através do sorteio dos números constantes da folha de chamada da professora e identificados nominalmente. É interessante notar que, em algumas escolas, houve reação das professoras e da direção ao grupo representativo das turmas, pois acreditavam que a presença de alguns alunos (fracos) iria refletir negativamente sobre o trabalho da professora e a imagem da escola. Argumentou-se que a amostra era representativa, uma vez que, após o sorteio, as professoras eram solicitadas a emitir seu conceito acerca de cada criança (forte, médio, fraco) e verificavam que os três grupos estavam representados proporcionalmente.

Outra consideração deve ser feita acerca das turmas cujo índice de evasão foi grande. Na escola C, as duas turmas do turno intermediário, cujas

professoras são Regina e Laura, a amostra não pode ser considerada aleatória, uma vez que a desistência dos alunos (45,16% e 41,37%, respectivamente) é, por si só, um fator de auto-seleção do grupo e constitui um viés na amostra.

6.2.2 - OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os alunos participantes da amostra foram submetidos a um ditado, leitura de frases e compreensão de textos e tarefa de escrita.

As tarefas de ditado e escrita de palavras utilizando o abecedário possibilitam verificar a concepção construída pela criança sobre o conhecimento que a escola oferece e sobre o qual exige o “saber” do aluno.

Tal construção elaborada pela criança refere-se ao que ela quer representar e os meios utilizados para estabelecer diferenciações entre as representações. Segundo FERREIRO (1985), a escrita infantil segue uma linha de evolução, distinta em três períodos que podem conter subníveis. O período inicial começa com um modo de representação icônico - não icônico, passa pela construção das formas de representação (variação da posição das letras na palavra e a quantidade delas), culminando com a fonetização da escrita (iniciada com um período silábico e finalizando com o período alfabético).

Assim, a escolha dessas tarefas teve como objetivo verificar, no domínio cognitivo, a compreensão dos modos de representação do sistema alfabético presentes nas crianças de 1ª série da rede pública estadual.

A tarefa de leitura de frases e textos teve como objetivos determinar a habilidade de leitura e a compreensão da mesma, através da justificativa oferecida para a escolha de figuras (leitura de frases) ou de títulos adequados (textos).

6.2.2.1 - O DITADO

Elaborou-se uma lista de 12 palavras que continham palavras-chave treinadas em sala de aula e palavras que não haviam sido ensinadas, embora as

sílabas treinadas estivessem presentes. A aplicação foi individual e constituiu-se na primeira tarefa a ser feita pela criança. A instrução dada pelo aplicador, no momento do ditado, esclarecia à criança que as palavras poderiam ser escritas como ela soubesse, pois nesta tarefa não havia “certo nem errado”.

Para avaliar a performance dos alunos, foram utilizados os níveis de desempenho estabelecidos por CARRAHER e REGO (1984) na tarefa de escrita utilizando o abecedário. O desempenho das crianças nesta tarefa situava-se em dois níveis (1 e 2), cada um com dois subníveis (a e b):

Nível 1

- 1a - A criança do nível 1a não relaciona a palavra escrita sistematicamente com a palavra falada e utiliza o mesmo número de letras independente do comprimento da palavra.
- 1b - Neste subnível, a escrita não reflete a tentativa de corresponder letras a sílabas, mas a leitura o faz, embora de modo inadequado.

Nível 2

- 2.a - A criança neste nível relaciona sistematicamente a palavra escrita com a falada e, neste subnível, estabelece correspondência entre número de sílabas e número de letras, podendo haver a observância do valor sonoro da vogal.
- 2.b - No subnível 2b, a criança exibe uma concepção alfabética da escrita e representa as sílabas por mais de uma letra, quando for o caso.

Deve-se esclarecer que nesta tarefa e na de escrita utilizando o abecedário, surgiram problemas para a classificação da performance de alguns alunos. Tais problemas são decorrentes de:

- a - A criança realizou a tarefa parcialmente, não oferecendo uma quantidade satisfatória de dados para o julgamento de seu desempenho, ou ainda
- b - a concepção de linguagem evidenciada por algumas crianças não cabe no esquema de classificação utilizado. Isto é particularmente verdadeiro para o caso de crianças que se encontram na fase pré-silábica (entre um 1a e 1b) e cujos desempenhos demonstram que ou não compreenderam o sistema ou não possuem hipóteses para a representação da linguagem, o que pode ser indício de que esta classificação não consegue abranger o sistema de compreensão dessas crianças.

Esses casos foram agrupados numa coluna intitulada “Não há dados/Não cabe na classificação”.

Os protocolos das crianças foram julgados por dois juizes independentes e a percentagem de acordo entre eles foi da ordem de 92,5%.

6.2.2.2 - LEITURA DE FRASE E TEXTO

Esta tarefa, baseada numa semelhante aplicada por REGO MACIEL (1984) num trabalho em elaboração, constituiu-se da leitura de quatro frases e três textos variando em níveis de dificuldade (fácil - médio - difícil). A escolha do texto dado ao aluno baseava-se na performance exibida na leitura de frases.

A tarefa de leitura de frases e texto visou avaliar a habilidade e a compreensão de leitura e, para verificar esta última, solicitava-se à criança, após a leitura de cada frase, a escolha de uma figura, entre quatro, que representasse a frase lida.

Com relação ao texto, após a leitura deste, eram oferecidos dois títulos para serem dados à estória e a escolha de um deles era justificada pelo leitor.

Deve-se observar, entretanto, que houve uma falha de aplicação na tarefa de leitura de frases, pois não foi solicitada a **justificativa** para a escolha de figura, não sendo possível, portanto, a avaliação da compreensão de leitura nesta tarefa.

Deixaram de ser avaliados, por outro lado, os níveis de habilidade de leitura, em razão da exigüidade de tempo que não permitiria a transcrição das fitas com os detalhes exigidos para análise, nem mesmo o treinamento de dois juizes para o julgamento desta tarefa.

Assim, a performance nesta tarefa foi avaliada tão-somente pela escolha de figura, atribuindo-se um ponto por escolha, variando os escores, portanto, entre 0 e 4 pontos.

6.2.2.3 - A TAREFA DE ESCRITA

Nesta tarefa, aplicando-se a lista de palavras elaboradas por REGO MACIEL (1984) para um trabalho com alunos alfabetizados pelo material Alfa, solicitava-se à criança a escrita de seis palavras, utilizando-se de um abecedário. Após a escrita, pedia-se que lesse devagar cada palavra que havia escrito, apontando com o dedo onde estava lendo e fazendo a correspondência.

As palavras constantes da lista, embora aparentemente difíceis para as crianças porque estavam além de sua representação, pois envolviam dígrafos (rr, nh), possibilitava a elaboração da escrita como um sistema de representação da linguagem, objetivo desta tarefa.

A performance foi avaliada pelos mesmos critérios da tarefa do ditado, ou seja, a utilização de dois níveis (1 e 2), subdivididos, cada um, em dois subníveis (a e b).

Os protocolos das crianças foram julgados por dois juizes independentes e a percentagem de acordo entre eles foi da ordem de 94,16%.

6.3 - OS RESULTADOS OBTIDOS

6.3.1 - ESTILO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR SEGUNDO A ESCALA DE AVALIAÇÃO

Após a análise do desempenho dos professores numa mesma atividade ao longo das cinco aulas observadas, a pontuação obtida pelos docentes, em cada um dos itens considerados, pode ser analisada na Tabela 1.

Pelo sistema estabelecido, o desempenho das professoras pode variar numa dimensão de 0 a 50 pontos e, assim, quanto mais próximo de zero, mais o estilo se aproximará da dimensão mecanicista e mais elaborativo será quanto mais próximo estiver do valor de 50 pontos.

Agrupando-se os resultados obtidos com a pontuação individual (Tabela 2), obtiveram-se três intervalos que retratam os estilos detectados na amostra de doze professoras: desempenho mecanicista (intervalo 5-13 pontos), desempenho intermediário entre os dois estilos (intervalo 16-23 pontos) e desempenho elaborativo (29-39 pontos). Torna-se claro, portanto, que o estilo predominante de desempenho das professoras da amostra é o mecanicista (6 docentes ou 50% da amostra), ressaltando-se ainda que, embora haja uma faixa intermediária de desempenho, esta tende predominantemente para o estilo mecanicista, pois das 4 professoras classificadas nesta faixa, somente 1 obteve 23 pontos, próximo, portanto, da pontuação média de 25 pontos da escala de 50 pontos. No estilo elaborativo, somente 2 professoras tiveram seus desempenhos assim classificados, sobressaindo-se, entretanto, a distância entre as duas pontuações obtidas: 29 e 39 pontos.

Determinados os estilos de desempenho predominantes na amostra, partiu-se para a análise dos possíveis efeitos sobre a aprendizagem da leitura, relacionando-se o estilo de desempenho à performance dos alunos nas tarefas aplicadas.

TABELA 1
 PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA AOS ESTILOS DE DESEMPENHO MECANICISTA - ELABORATIVO
 DAS 12 PROFESSORAS NAS ATIVIDADES DIDÁTICAS E ASSISTÊNCIA INDIVIDUAL AO ALUNO

Atividades	Professoras ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C				ESCOLA D		ESCOLA E	
	Auxi liado ra	Natá lia	Nor ma	Lídice	Gabri ela	Julia na	Regi na	Laura	Débo ra	Luísa	Isabe la	Euni ce
Análise de detalhes	2	1	0	2	4	3	3	3	0	3	0	1
Cópia	0	2	0	0	4	0	0	3	0	0	0	0
Coro.....	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0
Divisão silábica	0	1	2	0	3	2	2	3	0	3	4	0
Emissão de palavras.....	3	0	3	3	3	0	3	3	1	3	5	4
Exploração de significado	3	2	2	3	5	0	1	1	1	0	5	1
Leitura individual	2	0	2	3	4	2	1	4	1	1	4	0
Leitura Grupal.....	2	0	2	2	3	2	0	3	1	0	3	0
Orientação da tarefa	2	2	2	3	3	2	1	3	1	2	3	2
SUBTOTAL	14	8	13	16	34	16	11	23	5	12	24	8
Assistência individual	5	5	0	0	5	0	0	0	0	0	5	0
TOTAL	19	13	13	16	39	16	11	23	5	12	29	8

TABELA 2
NÚMERO DE PROFESSORES AGRUPADOS POR ESTILO DE
DESEMPENHO NAS CINCO ESCOLAS OBSERVADAS

ESTILOS	ESCOLAS					TOTAL
	A	B	C	D	E	
5 - 13 pontos (Mecanicista)	1	1	1	2	1	6
16-23 pontos (Intermediário)	1	1	2	-	-	4
29-39 pontos (Elaborativo)	-	-	1	-	1	2
TOTAL	2	2	4	2	2	12

6.3.2 - ESTILO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR E PERFORMANCE DOS ALUNOS

Comparemos os resultados da turma da professora que obteve a mais baixa pontuação (Débora, 5 pontos) a Gabriela, avaliada em 39 pontos. Na tarefa do ditado, nove alunos de Débora situaram-se no nível 2b (hipótese alfabética), enquanto só um enquadrou-se em 1b (fase pré-silábica); já os alunos de Gabriela, oito situaram-se em 2b e dois não puderam ser classificados (Tabela 3).

A julgar pelos resultados da Tabela 3, os desempenhos dos alunos da professora de estilo predominantemente mecanicista equivalem-se ou chegam a superar os obtidos pelos alunos da professora de estilo mais elaborativo.

Se estendermos essa análise comparativa para as demais professoras, verificaremos que não há uma consistência da performance dos alunos relacionada ao estilo

TABELA 3

RESULTADOS COMPARATIVOS DA PERFORMANCE DOS ALUNOS DAS 2 PROFESSORAS SITUADAS NOS EXTREMOS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO

Tarefas	DITADO					ABECEDÁRIO					COMPREENSÃO		
	1a	1b	2a	2b	não cabe	1a	1b	2a	2b	não cabe	<2	>3	não leram
Gabriela	-	-	-	8	2	-	1	1	7	1	4	4	2
Débora	-	1	-	9	-	-	-	3	7	-	3	6	1

predominante da professora. Assim, curiosamente, os resultados obtidos nas tarefas do Ditado, Abecedário e Escolha de figura não evidenciam um relação entre o estilo de desempenho da professora e a performance de seus alunos em alfabetização, contrariando a hipótese deste trabalho (Tabelas 4, 5 e 6).

Uma reflexão acerca das prováveis explicações deve ser feita. Em primeiro lugar, levantou-se a questão da adequação dos itens das duas tarefas (ditado e abecedário) e da falha da aplicação do teste de compreensão da leitura (ausência de justificativa para a escolha de figura) como possíveis arrazoados para esses resultados.

As palavras constantes do ditado foram elaboradas misturando-se palavras-chave treinadas em sala e palavras não treinadas, embora contivessem sílabas já conhecidas. Além disso, das doze palavras constantes da lista, nove eram trissílabos e duas dissílabos, de maneira que não foi possível aprofundar a análise para detectar uma possível relação entre o desempenho e o nível de dificuldade das palavras.

No que se refere à compreensão da leitura, a ausência da justificativa tornou os resultados de escolha de figura pouco explicativos, uma vez que o desempenho das crianças fica sujeito ao acaso, já que uma escolha deve ser feita entre quatro figuras e a probabilidade de acerto ao acaso é alta (25%). Embora esta tarefa apresente a falha de aplicação já referida, ela foi considerada para análise porque espelha o número de crianças que não conseguem ler as quatro frases em cada uma das doze turmas observadas.

Os níveis de desempenho na decodificação da escrita na tarefa de leitura de frases e do texto, por exigirem um treinamento adequado de juizes para efetuarem a avaliação, deixaram de ser considerados, mas supõe-se que esta ausência não é suficiente para justificar os resultados obtidos.

Comparando-se os resultados das tarefas de ditado e abecedário, os primeiros são, em geral, superiores aos do abecedário. Verifica-se que, no ditado, há uma incidência maior de alunos no subnível 2b, enquanto há uma distribuição maior da amostra entre os quatro níveis de desempenho na tarefa do abecedário (Tabelas 7 e 8).

TABELA 4
 PERFORMANCE DOS ALUNOS NA TAREFA DO DITADO SEGUNDO O ESTILO DE DESEMPENHO DAS PROFESSORAS

ESTILOS DE DESEMPENHO	ESCOLAS	PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO				NÃO HÁ DADOS/ NÃO CABE NA CLASSIFICAÇÃO	OBSERV
			1a	1b	2a	2b		
Mecanicista (5-13 pontos)	A	Natália	20	-	-	80	-	N=10
	B	Norma	10	-	-	80	10	N=10
	C	Regina	-	-	-	100	-	N=10
		Débora	10	-	-	90	-	N=10
	D	Luíza	20	-	-	60	20	N=10
	E	Eunice	30	10	-	40	20	N=10
Intermediário (16-23 pontos)	A	Auxiliadora	10	-	-	90	-	N=10
	B	Lídice	30	-	-	30	40	N=10
		Juliana	-	-	-	90	10	N=10
	C	Laura	-	-	-	100	-	N=10
Elaborativo (29-39 pontos)	C	Gabriela	-	-	-	80	20	N=10
	E	Isabela	-	-	-	80	20	N=10

TABELA 5
 PERFORMANCE DOS ALUNOS NA TAREFA DO ABECEDÁRIO SEGUNDO O ESTILO DE DESEMPENHO DAS PROFESSORAS

ESTILO DE DESEMPENHO	ESCOLAS	PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO				NÃO HÁ DADOS/ NÃO CABE NA CLASSIFICAÇÃO	OBSERV
			1a	1b	2a	2b		
Mecanicista (5-13 pontos)	A	Natália	-	10	30	60	-	N=10
	B	Norma	10	-	50	30	10	N=10
	C	Regina	-	10	10	80	-	N=10
		Débora	-	-	30	70	-	N=10
	D	Luíza	-	-	40	60	-	N=10
	E	Eunice	-	10	60	30	-	N=10
Intermediário (16-23 pontos)	A	Auxiliadora	-	10	30	60	-	N=10
	B	Lídice	30	10	30	30	-	N=10
		Juliana	-	10	20	70	-	N=10
	C	Laura	-	10	-	90	-	N=10
Elaborativo (29-39 pontos)	C	Gabriela	-	10	10	70	10	N=10
	E	Isabela	10	-	30	50	10	N=10

TABELA 6
 PERFORMANCE DOS ALUNOS NA ESCOLHA DE FIGURAS NA TAREFA DE LEITURA DE FRASES SEGUNDO O ESTILO DE
 DESEMPENHO DAS PROFESSORAS

ESTILO DE DESEMPENHO	ESCOLAS	PROFESSORAS	DESEMPENHO EM COMPREENSÃO		CRIANÇAS QUE NÃO LERAM	OBSERV
			<2	>3		
Mecanicista (5-13 pontos)	A	Natália	1	7	2	N=10
	B	Norma	6	1	3	N=10
	C	Regina	1	8	1	N=10
		Déborá	3	6	1	N=10
	D	Luíza	1	5	4	N=10
	E	Eunice	1	3	6	N=10
Intermediário (16-23 pontos)	A	Auxiliadora	2	7	1	N=10
	B	Lídice	1	2	7	N=10
		Juliana	1	8	1	N=10
	C	Laura	2	6	2	N=10
Elaborativo (29-39 pontos)	C	Gabriela	4	4	2	N=10
	E	Isabela	-	8	2	N=10

A explicação possível para um melhor desempenho na tarefa do ditado pode ser feita em dois níveis:

1. considerando-se o aspecto da construção da lista já referida anteriormente, esta pode ter proporcionado um nível de acerto maior em função das palavras oferecidas;
2. este resultado pode refletir um aspecto da própria escola que enfatiza o treino sistemático da escrita em crianças de 1ª série.

6.3.3 - ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS TAREFAS APLICADAS

Constatando-se que a performance dos alunos não foi consistente com o estilo de desempenho de suas respectivas professoras, procurou-se verificar os resultados das crianças nas tarefas aplicadas em cada uma das escolas observadas, e fim de identificar possíveis efeitos por escola.

Fazendo-se uma análise sobre os dados agrupados nas Tabelas 9, 10 e 11 que focalizaram os resultados, por escola, nas tarefas do ditado, abecedário e escolha de figuras respectivamente, verifica-se que surgem diferenças quando se compara as cinco escolas.

Assim, observa-se que, de um modo geral, os resultados das Escolas B e E são, nas três tarefas, os mais pálidos da amostra. Considerando-se a Escola B na tarefa do ditado, verifica-se que quatro alunos situaram-se no nível 1a, enquanto cinco não puderam ser classificados. Prosseguindo na análise, os resultados do abecedário também são ilustrativos, já que a escola deteve a maior incidência de alunos no nível 1a. É, entretanto, na escolha de figuras na Tarefa de leitura de frases que os resultados sobressaem-se, já que a Escola B possui o maior número de alunos (7) com desempenho inferior ou igual a dois pontos e também a maior frequência de crianças que não conseguiram ler (10). Esta mesma linha de análise pode ser aplicada à Escola E, verificando-se que seus resultados equívalem à Escola B.

Antes de prosseguir nesta raciocínio, convém enfatizar, uma vez mais, que os resultados da Escola C não podem ser julgados como procedendo de uma amostra aleatória, uma vez que, em duas turmas do turno intermediário, aos altos índices de evasão (45,16% e 41,37%) são responsáveis por uma auto-seleção, constituindo um viés na amostra.

De um modo geral, sobressaem-se os resultados da Escola A que detém, nas tarefas do ditado e escolha de figuras, os melhores resultados, ressaltando-se, entre eles, a menor frequência de crianças (3) que não leram na amostra. No abecedário, os resultados da Escola D suplantam os da A, pois as 20 crianças testadas distribuíram-se no nível 2, subníveis 2a (7) e 2b (13).

Nas descrições das escolas feitas anteriormente, retratou-se a situação física de cada uma, a composição de seu quadro técnico e o relacionamento com a comunidade a que atende. Através destas colocações é possível perceber que a Escola B, por excelência, encaixa-se na afirmação de ROSENBERG (1982): *“Não são, simplesmente, como alega a classificação da Secretaria da Educação, escolas **de** carentes, muito menos escolas **para** carentes: **são** escolas carentes”*.

Os resultados obtidos, por escola, parecem confirmar a suposição de ROSENBERG (1982) de que alunos de um mesmo nível sócio-econômico que freqüentam escolas com características diversas podem alcançar resultados distintos. Isto torna-se particularmente evidente quando se comparam os resultados das Escolas A e B, já que essas duas instituições, por serem vizinhas, atendem a **mesma** comunidade. Os dados quantitativos da estatística oficial dessas escolas que podem complementar esta análise serão exploradas na discussão, pois oferecem subsídios para questionamentos mais amplos.

TABELA 7
 PERCENTAGEM DE CRIANÇAS POR NÍVEL DE DESEMPENHO NO DITADO NAS 12 DIFERENTES
 TURMAS DA 1ª SÉRIE

ESCOLA	PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO				NÃO HÁ DADOS/ NÃO CABE NA CLASSIFICAÇÃO	OBSERV
		1a	1b	2a	2b		
A	Auxiliadora	10	-	-	90	-	N=10
	Natália	20	-	-	80	-	N=10
B	Norma	10	-	-	80	10	N=10
	Lídice	30	-	-	30	40	N=10
C	Gabriela	-	-	-	80	20	N=10
	Juliana	-	-	-	90	10	N=10
	Regina	-	-	-	100	-	N=10
	Laura	-	-	-	100	-	N=10
D	Débora	10	-	-	90	-	N=10
	Luíza	20	-	-	60	20	N=10
E	Isabela	-	-	-	80	20	N=10
	Eunice	30	10	-	40	20	N=10

TABELA 8
 PERCENTAGEM DE CRIANÇAS POR NÍVEL DE DESEMPENHO NO ABECEDÁRIO NAS 12 DIFERENTES
 TURMAS DA 1ª SÉRIE

ESCOLA	PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO				NÃO HÁ DADOS/ NÃO CABE NA CLASSIFICAÇÃO	OBSERV
		1a	1b	2a	2b		
A	Auxiliadora	-	10	30	60	-	N=10
	Natália	-	10	30	60	-	N=10
B	Norma	10	-	50	30	10	N=10
	Lídice	30	10	30	30	-	N=10
C	Gabriela	-	10	10	70	10	N=10
	Juliana	-	10	20	70	-	N=10
	Regina	-	10	10	80	-	N=10
	Laura	-	10	-	90	-	N=10
D	Débora	-	-	30	70	-	N=10
	Luíza	-	-	40	60	-	N=10
E	Isabela	10	-	30	50	10	N=10
	Eunice	-	10	60	30	-	N=10

TABELA 9
 FREQUÊNCIA DE SUJEITOS NA TAREFA DO **DITADO** NAS CINCO
 ESCOLAS OBSERVADAS

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO			
		1a	1b	2a	2b
A	2	3	-	-	17
B	2	4	-	-	11
C	4	-	-	-	37
D	2	3	-	-	15
E	2	3	1	-	12

TABELA 10

FREQÜÊNCIA DE SUJEITOS NA TAREFA DO **ABECEDÁRIO** NAS CINCO ESCOLAS OBSERVADAS

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO			
		1a	1b	2a	2b
A	2	-	2	6	12
B	2	4	1	8	6
C	4	-	4	4	31
D	2	-	-	7	13
E	2	1	1	9	8

TABELA 11

FREQÜÊNCIA DE SUJEITOS NA ESCOLHA DE FIGURAS NA
TAREFA DE LEITURA DE FRASES NAS CINCO ESCOLAS OBSERVADAS

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORAS	DESEMPENHO EM COMPREENSÃO		C
		<2	>3	
A	2	3	14	
B	2	7	3	
C	4	8	26	
D	2	4	11	
E	2	1	11	

6.3.4 - PERFIL DOS ALUNOS APROVADOS OU RETIDOS E AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

Quando consideramos o perfil do aluno retido na 1ª série das cinco escolas públicas observadas, verificamos que das 120 crianças integrantes da amostra, somente dezessete foram reprovadas (14,16%) o que constitui um baixo índice, se considerarmos os 56% da estatística oficial para as 1ªs séries do país (BRANDÃO, BAETA e ROCHA, 1983).

É interessante assinalar que essas crianças retidas são, na avaliação de suas professoras, quinze alunos com desempenho **fraco** (88,23%) e dois **regulares** ou **médios** (11,76%). Entretanto, considerando a tarefa do **abecedário** que evidencia a elaboração da criança para a representação da linguagem e não apresenta as possíveis falhas anteriormente referidas da tarefa do ditado, 5 alunos (29,41%) atingiram o subnível 1a, 4 (23,52%) o subnível 1b, 5 (29,41%) atingiram o 2a (hipótese silábica), 1 (5,88%) situou-se no 2b enquanto 2 não puderam ser classificados (11,76%). Curiosamente, a avaliação das professoras parece ser consistente com o desempenho dessas crianças em leitura, pois 15 dos 17 retidos não leram as quatro frases do teste de leitura. O desempenho limitou-se, no máximo, à identificação de algumas vogais.

A explicação para o baixo índice de reprovação nas doze turmas observadas parece advir de uma estratégia adotada pelas instituições visitadas. Das cinco escolas, somente a “A” venceu o programa do material Alfa, conseguindo abordar as 100 unidades previstas. Todas as demais escolas terminaram o ano nas unidades 70 a 90, planejando o término do programa para o ano seguinte (1985), no início do 1º semestre quando, então, as crianças seriam avaliadas e consideradas aptas ou não para a 2ª série. O argumento proposto por essas escolas e presenciado nas discussões entre professoras e supervisoras pelo observador, referia-se ao fato de que se o Alfa não havia sido cumprido de maneira integral, não era possível estabelecer uma avaliação para um programa de 1ª série, já que as 100 unidades constantes do método não foram vencidas. Assim, permaneceriam na 1ª série as crianças que efetivamente não evidenciaram progresso satisfatório, compatível com o nível de dificuldade até ali alcançado.

Um outro fator que também repercutiu para o baixo índice de reprovação nas 1ªs séries observadas é a permanência da professora na mesma turma na 2ª série. Todas as professoras que seguiram com a classe em 1985 (2ª série) foram unânimes em registrar que, caso não permanecessem com os mesmos alunos, os índices de aprovação/retenção seriam outros, pois os critérios seriam mais rigorosos, em razão da responsabilidade de aprovar uma turma sem as condições requeridas para cursar a série seguinte.

O perfil das crianças **aprovadas** apresenta-se, por outro lado, menos consistentemente definido por suas professoras e, a partir dos resultados das tarefas, a flexibilidade das professoras para aprovar seus alunos fica mais evidente.

Das 103 crianças aprovadas (85,84%) as professoras avaliaram 50 (48,54%) com desempenho considerado **forte**, 37 como **médio** ou **regular** (35,92%) e 16 como **fraco** (15,53%). Entretanto, na tarefa do **abecedário** a distribuição nos níveis

foi a seguinte: 4 alunos (3,88%) situaram-se no subnível 1b, 29 (28,15%) no subnível 2a, 69 (66,99%) no 2b e 1 (0,97%) não coube na classificação. Neste grupo de 103 aprovados encontram-se, contudo, 17 crianças que não conseguiram ler as quatro frases do teste de leitura, o que corresponde a 16,50% dos aprovados (Tabela 14). Computados os dois grupos (retidos e aprovados), verifica-se que 32 crianças chegaram ao fim da 1ª série sem ler, o que corresponde a 26,66% da amostra considerada. Assim, verifica-se que, possivelmente, em razão das explicações citadas para os baixos índices de retenção, os critérios utilizados pelas professoras para os alunos **aprovados** foram mais fluidos, mais maleáveis, enquanto que, para os **retidos**, o julgamento final parece evidenciar uma avaliação dirigida para detectar a **ausência** de requisitos para a 1ª do que para verificar a presença destes.

Acerca das atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula, constataram-se vinte e um tipos utilizados pelas professoras em suas turmas de 1ª série, embora só nove fossem comuns a todas elas. Analisadas qualitativamente, essas atividades constituíram a base da idealização de dois estilos predominantes em sala de aula (mecanicista e elaborativo) cujas características já foram identificadas anteriormente.

É importante assinalar que, na análise dos estilos, o elaborativo evidenciou uma frequência de características do desempenho mecanicista, ressaltadas no quadro comparativo de cada atividade, observando-se, entretanto, que o inverso não ocorreu (mecanicista com características do elaborativo), o que tem maiores implicações para a turma cuja professora possui um estilo de desempenho predominantemente mecanicista. Essas e outras considerações, decorrentes da convivência com as escolas observadas ao longo de um ano letivo, serão abordadas à parte pois constituem-se em possíveis implicações para a escola brasileira.

TABELA 12

PERFIL DOS ALUNOS APROVADOS E RETIDOS SEGUNDO A AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

GRUPOS	CLASSIFICAÇÃO	FRACO	MÉDIO/ REGULAR	FORTE	TOTAL
Retidos		15 (88,23%)	2 (11,76%)	-	17
Aprovados		16 (15,53%)	37 (35,92%)	50 (48,54%)	103
TOTAL		31	39	50	120

TABELA 13

DESEMPENHO DOS ALUNOS APROVADOS E RETIDOS NA TAREFA DO ABECEDÁRIO

NÍVEIS GRUPOS	1a	1b	2a	2b	NÃO HÁ DADOS	TOTAL
Retidos	5 (29,44%)	4 (23,52%)	5 (29,47%)	1 (5,88%)	2 (11,76%)	17
Aprovados	-	4 (3,88%)	29 (28,15%)	69 (66,99%)	1 (0,97%)	103
Total	5	8	34	70	3	120

TABELA 14
DESEMPENHO NA TAREFA DE LEITURA DE FRASES DOS ALUNOS RETIDOS E APROVADOS

GRUPOS	QUANTITATIVO	CRIANÇAS QUE NÃO LERAM
Retidos	17	15 (88,23%)
Aprovados	103	17 (16,50%)
TOTAL	120	32

7 - DISCUSSÃO

7 - DISCUSSÃO

SIROTNIK (1983) ao realizar um estudo em cerca de 1.000 estabelecimentos de ensino elementar e secundário dos Estados Unidos documentou um processo que ele comparou aos filmes de ANDY WARHOL. Eis suas palavras:

“Há alguns anos atrás, Andy Warhol fez uma série de filmes retratando eventos corriqueiros com sua duração exata - por exemplo, uma pessoa dormindo durante seis horas e meia. Em seu filme ‘O Corte de cabelo’ (The Haircut) vê-se o que parecem horas de uma semelhança interminável: um ‘close-up’ do rosto e da cabeça de um homem com pouca ou nenhuma expressão e as mãos e as ferramentas do barbeiro executando seu trabalho. À certa altura, o homem se contrai e, embora não seja uma grande contração, torna-se, em relação ao que estava ocorrendo, uma mudança momentânea notável na fisionomia. A platéia alegre-se, aliviada do tédio e do esforço de racionalizar sua permanência no cinema.

Se Warhol tivesse feito um filme da típica sala de aula americana, os dados ora examinados poderiam facilmente ter sido o roteiro” (p. 25).

Ao percorrer durante o ano de 1984 doze turmas de 1ª série distribuídas em cinco escolas públicas, foi possível constatar que a comparação de SIROTNIK transpõe-se para a nossa realidade com perfeição. A rotina de trabalho observada em sala de aula obedece a uma “mesmice” que desperta a atenção por ainda produzir resultados satisfatórios ao final de um ano letivo.

A predominância do estilo mecanicista de desempenho dos professores sobressai-se como mais um desafio que as crianças enfrentam no seu dia-a-dia, ao lado das suas dificuldades naturais para o domínio do código da escrita.

As características do estilo mecanicista (também presentes no elaborativo) tais como a imposição de modelos e rotinas pouco flexíveis na sala de aula, a limitação da produção das crianças ou a não aceitação da mesma, parecem ter implicações óbvias para a criatividade de crianças que, originalmente, não possuem as mesmas oportunidades facilitadoras das crianças de classes média e alta. Assim, também se confirmam neste estudo, dois resultados apontados por GATTI, PATTO e outros (1981) e FILP e outros (1982) resultantes da observação direta do fenômeno:

1. Em sala de aula predomina a ausência de apelo à criatividade, à espontaneidade e ao trabalho individual;

2. O professor trabalha com os mais fortes e esquece os mais fracos, ao adotar a consagrada prática de dividir geograficamente a turma pelo nível de desempenho (fortes, médios, fracos) e não diversificar o trabalho para esses grupos.

Em 125 horas e 54 minutos de observação não se constatou a presença de atividades como ler histórias, escrever bilhetes ou redigir pequenos textos, o que possivelmente, permitiria à criança saber que aquilo que estão aprendendo tem utilidade em suas vidas diárias. Esta ausência desse sentido funcional para a leitura e escrita na sala de aula confirma o observado por CARRAHER (1984) em estudo anterior.

Os níveis de exigência evidenciados pelas professoras em seus depoimentos acerca dos problemas da alfabetização estão em franca contradição com a prática diárias de suas aulas. Como exigir que as crianças leiam pequenos textos se na sala de aula não se lê? Como esperar que alunos de 1ª série criem histórias se não se lê ou conta histórias em sala de aula? Como exigir um sentido funcional para a leitura se esta é encarada como uma atividade olho-mão? (discriminação de formas e coordenação motora). Enfim, como exigir aquilo que não se dá?

Ampliando a perspectiva de análise e saindo da sala de aula vamos tentar discutir como a escola trabalha o seu papel cultural. A julgar pelas instituições observadas, o trabalho que vem sendo desenvolvido é de caráter rotineiro: receber alunos e ensiná-los. Isto decorre da constatação que a escola entende que seu papel é receber uma “matéria prima”, transformá-la e entregar, ao final do ano, o produto obtido e, caso haja falha no processo, as razões são atribuídas a possíveis defeitos da matéria em estado bruto (desnutrição, baixo QI, ausência de coordenação motora, desinteresse dos pais).

Tais considerações assim elaboradas isentam a escola de sua responsabilidade e os resultados deste trabalho, embora não evidenciando a relação entre estilo de desempenho do professor e resultado na aprendizagem das crianças, não possibilitam, ainda assim, atribuir mais um fardo aos já pesados ombros das crianças que fracassam nas escolas brasileiras, mas, ao contrário, permitem discutir a responsabilidade da instituição nesse fracasso.

Consideremos o fato de duas escolas vizinhas (A e B), atendendo a mesma comunidade, obtiveram médias dos índices de evasão e repetência bastante divergentes: 2,85% e 29,99%, respectivamente. Quando examinadas mais apuradamente, verifica-se que a escola A possui uma preocupação em envolver a família no processo de alfabetização dos próprios filhos. Assim, sete reuniões de pais e mestre foram realizadas durante o ano de 1984, o que dá uma média de uma reunião por mês, girando os temas em torno de assuntos como o progresso dos alunos, a frequência às aulas, o cumprimento do horário. Esta escola também utiliza o recurso de, uma vez identificadas dificuldades nas crianças de 1ª série, notificar a família e solicitar o comparecimento do aluno às aulas de “reforço”, dadas por alunos de 7ª - 8ª séries da mesma escola. Aparentemente, esse trabalho da escola A repercute positivamente na comunidade que, além de disputar as vagas oferecidas por esta instituição, esforça-se em preservar essa conquista, fato evidenciado pela alta frequência diária às aulas e, conseqüentemente, a inexistência do flagelo da evasão (única escola com índice zero).

Já a escola B, vizinha à A, atendendo a mesma clientela, obteve média dos índices de evasão e repetência da ordem de 29,99%. Analisando o seu relacionamento com a comunidade a que atende, verifica-se que seu trabalho é isolado, desarticulado da família das crianças que frequentam essa escola. Realizou-se somente uma reunião de pais e mestres no ano, e esta teve apenas o

objetivo de mostrar o material do Alfa e solicitar cuidados com o mesmo. O mais curioso, entretanto, é que a comunidade parece perceber a diferença entre as instituições e, assim que conseguem, solicitam transferência de seus filhos para a escola A. A direção e as professoras da escola B ressentem-se deste fato, pois a comunidade explicita o fato de que as crianças da A “aprendem mais”.

A desvinculação escola-família foi identificada em quatro das cinco instituições observadas e todas as professoras integrantes dessas escolas demonstram ressentir-se desta desarticulação, mas atribuíam aos pais e desinteresse pelo progresso educacional de seus filhos, responsabilizando-os por essa desvinculação.

Assim, verifica-se que a escola, internamente, está muito aquém do desejado, pois seus alfabetizadoras desenvolvem atividades predominantemente mecanicistas, pouco flexíveis, com prováveis repercussões na criatividade da criança, não desenvolvendo um sentido funcional para a leitura e escrita, de considerável importância para a vida de seus alunos. A prática das professoras na tarefa de alfabetizar reflete a “filosofia da repetição” vigente na educação, ou seja, a velha máxima de que repetindo se aprende.

Aliado a este fato, a escola parece desconhecer seu papel na sociedade realizando seu trabalho de modo solitário, sem tentar estabelecer o que CARRAHER, D., CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN (1985) denominam “rede de apoio social” (familiares e educadores), facilitadora, direta ou indiretamente, das dificuldades apresentadas à criança. CARRAHER (1984) identificou uma associação significativa entre o hábito da mãe de ler para a criança e o sucesso na alfabetização, o que reforça as implicações aqui consideradas.

Os aspectos aqui levantados não devem ser encarados como uma peça de acusação aos professores no processo de identificação de responsabilidades pelo fracasso da escola brasileira, mas, ao contrário, devem propiciar um questionamento do nosso sistema educacional que, ao formar seus alfabetizadores, falha em capacitá-los instrumentalmente para a tarefa de alfabetizar, pois não os conscientiza da complexidade do processo. Esta formação também é questionada por BRANDÃO (1982) que sabiamente afirma:

Agravante dessa situação é o fato de professores/educadores em sua maioria não terem sido preparados para uma autocrítica do conhecimento e portanto nem mesmo dispõem de condições para perceber as lacunas e incoerências das bases de sua formação”.

Além disso, os dados deste trabalho, longe de identificar ou isentar possíveis culpados, oferece elementos para que se proponha uma redefinição da responsabilidade da escola como instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, Maria H. S. (Org). Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T. A. Queiroz, 1981, 129 - 151.
- 2 - BLEASE, D. Observer effects on teachers and pupils in classroom research. Educational Review, 35 (3): 213, 7, 1983.
- 3 - BRANDÃO, Zaia A. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. Cadernos de Pesquisa, 40:54-7, 1982.
- 4 - BRANDÃO, Zaia; BAETA, Ana M. B. e Rocha, Any D. C. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 147:38-69, 1983.
- 5 - BROPHY, J. E. Classroom organization and Management. The Elementary School Journal, 83(4):265-85, 1983.
- 6 - CARRAHER, David W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha N. (Org). Aprender pensando; contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983, 1-20.
- 7 - CARRAHER, David W. Cultura, escola, ideologia e cognição. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, outubro, 1985.
- 8 - CARRAHER, Terezinha N. Face-saving and literacy in Brazil. Sociological Abstracts, Maio, 1984.
- 9 - CARRAHER, Terezinha N. Alfabetização e Pobreza: três faces do problema. Trabalho premiado com o 1º lugar no concurso de Monografias sobre Alfabetização e Pobreza promovido pela Fundação do Livro Escolar de São Paulo, Outubro, 1984.
- 10 - CARRAHER, Terezinha N.; CARRAHER, David W. e SCHLIEMANN, Analúcia D. Cultura, escola, ideologia e cognição. 1985 (no prelo).
- 11 - CARRAHER, Terezinha N. e REGO, Lúcia. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa, 39: 3-10, 1981.
- 12 - CARRAHER, Terezinha N. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65(149):38-55, 1984.
- 13 - CARRAHER, Terezinha N. e SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, 45:3-19, 1983.
- 14 - CHALL, J. Learning to read: the great debate. San Francisco: McGraww-Hill, 1967.
- 15 - CLABAUGH, G. K.; FEDEN, P. D. e VOGEL, R. Revolutionizing teacher education: training developmentally oriented teachers. Phi Delta Kappan, 65(9):615-6, 1984.

- 16 - COLTHEART, M. When can children learn to read and when should they be taught? Some early ideas. In: MACKINNON, G. E. e WALLER, G. T. (Ed.). Reading Research. Academic Press, 1:1-30, 1981.
- 17 - CRANDALL, D. P. The teacher's role in school improvement. Educational Leadership, 41(3):6-9, 1983.
- 18 - DELAMONT, S. e HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, Maria H. S. (Org). Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T. A. Queiroz, 1981, 378-98.
- 19 - FERREIRO, E. Se debe o no enseñar a leer y escribir en Jardín de niños? Un problema mal planetado. Boletín de la Dirección de Educación Pré-Escolar, 2, 1982.
- 20 - FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, 52:7-17, 1985.
- 21 - FILP, J.; CARDEMIL, C.; DONOSO, S.; TORRES, J. et alii. La escuela: complice del fracaso escolar? Revista de Tecnología Educativa do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, 7:340-58, 1981/1982.
- 22 - FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1970.
- 23 - GATTI, Bernadete A.; PATTO, Maria H. S.; COSTA, M. L. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau; um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa, 38:3-13, 1981.
- 24 - GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 25 - GOUVEIA, Aparecida J. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, Maria H. S. (Org). Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 17-24, 1981.
- 26 - GREENFIELD, P. e LAVE, J. Cognitive aspects of informal education. In: WAGNER, D. A. e STEVENSON, H. W. (Org). Cultural perspectives on child development San Francisco, W. H. Freeman & Co. 1982, 180-207.
- 27 - GUSFIELD, J. e RIESMAN, D. Styles of teaching. In: World's apart - Readings for a sociology of education, Londres, Collier MacMillan, 1976, 307-15.
- 28 - HAMILTON, S. The social side on schooling: Ecological studies of classrooms and schools. The Elementary School Journal, 83(4):313-34, 1983.
- 29 - HEATH, Shirley B. Outline guide for the ethnografic study of literacy and oral language from schools to communities - Relatório Mimeografado, Filadélfia, University of Pennsylvania, 1978, 61p.
- 30 - HERNDON, J. The dumb class. In: World's Apart - Readings for a sociology of education, Londres, Collier MacMillan, 1976, 214-18.
- 31 - KERR, Donna H. Teaching competence and teacher education in the United States. Teacher's College Record, 84(3):525-52, 1983.
- 32 - LEITE, Marilena K. O. S. Observação de comportamento em sala de aula: um procedimento de registro - Relato da pesquisa submetida pela autora como dissertação de Mestrado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

- 33 - LOW, L. e WOLFLE, L. M. Effects of a first-grade teacher on students, achievement in four subsequent years. The Elementary School Journal, 83(5):528-536, 1983.
- 34 - MARTURANO, Edna M. Escolarização inicial: reflexões sobre a formação do professor. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 2(36):118-25, 1984.
- 35 - MEHAN, H. The structure of classroom events and their consequences for student performance. In: Children in and out of school - Ethnography and education. Perry Gilmore e Allan A. Gleatthorn (Ed), 1982, 59-887.
- 36 - MELLO, Guiomar N. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. Cadernos de Pesquisa, 12:19-27, 1975.
- 37 - MELLO, Guiomar N. Ensino de 1º Grau: direção ou espontaneísmo? Cadernos de Pesquisa, 36:87-110, 1981.
- 38 - MICOTTI, Maria C. O. Das condições para a alfabetização. Didática, 18:55-64, 1982.
- 39 - MOURA, Maria Lúcia S.; CUNHA, Maria Victoria G. C. A. e COUTINHO, Lydia Tosoni M. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de leitura. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 4(34):3-26, 1982.
- 40 - MURNAME, R. J. Understanding the sources of teaching competence: choices, skills and the limits of training (Response to Donna Kerr). Teacher's College Record, 84(3):564-69, 1983.
- 41 - NURSS, J. R. Assessment of readiness. In: MACKINNON, G. E. e WALLER, G. T. (Ed). Reading Research, 1:31-62, 1981.
- 42 - OLIVEIRA, Quinha L. Prontidão para a alfabetização: diferentes abordagens. Didática, 18:65-72, 1982.
- 43 - PASQUALI, L. Questionário de Avaliação de Docência (QAD). Educação e Seleção, 9, 1984.
- 44 - PATTO, Maria H. S. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. In: PATTO, Maria H. S. (Org). Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T. A. Queiroz, 1981, 399-407.
- 45 - PATTO, Maria H. S. Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido. In: PATTO, Maria H. S. 1981, 208-28.
- 46 - POERSCH, J. M. Núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador. In: Letras de Hoje, Porto Alegre: PUCRS, 1982, 15:48.
- 47 - POPPOVIC, Ana M. Bases teóricas do programa Alfa. Cadernos de Pesquisa, 43, 1982.
- 48 - REGO, Lúcia L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In. CARRAHER, Terezinha N. (Org). Aprender pensando; contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983, 21-38.
- 49 - REGO-MACIEL, Maria Eneida D. Treinamento simbólico e aprendizagem da leitura. Relatório de pesquisa financiada pelo CNPq, Recife, 1984.
- 50 - ROBB, H. E. Don't blame the teachers. Educational Leadership, 40(4):50, 1983.

- 51 - ROSENBERG, L. Educação e desigualdade social. In: CARVALHO, J. M. C. (Org) Concurso Nacional de Pesquisa em educação: os doze trabalhos premiados. Curitiba: Secretaria de Educação/Fundação Educacional do Estado do Paraná, 1982.
- 52 - SCRIBNER, S. e COLE, M. The psychology of literacy. Cambridge. MA: Harvard University Press, 1981.
- 53 - SIROTNIK, Kenneth. A. What you see is what you get-consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. Harvard Educacional Review, 1983, 53(1):16-30.
- 54 - SOARES, Magda B. Avaliação Educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria H. S. (Org). Introdução a psicologia escolar, São Paulo, T. A. Queiroz, 1981, 47-53.
- 55 - STRAHAN, D. B. The teacher and ethnography: Observational sources of information for educators. The teacher and ethnography: Observational sources of information for educators. The Elementary School Journal, 83(3):195-203, 1983.
- 56 - THURLOW, M.; GRADEN, J. e YSSELDYKE, J. E. Students reading during reading class: the lost activity in reading instruction. Journal of Educational Research, 77(5):267-72, 1984.
- 57 - WELLS, G. Language and learning: talk between adults and children at home and at school. Trabalho apresentado no XXII Congresso Internacional de Psicologia, Leipzig, julho, 1980.
- 58 - WELLS, G. Styles of interaction and opportunities for learning. Trabalho apresentado no “3rd Language and Language Conferences, Pragmatics and Education”, Gent, Bélgica. março, 1983.
- 59 - WELLS, G.; RABAN, B. e NASH, T. Observing children learning to read. Trabalho apresentado na Conferência Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional, Londres, setembro, 1976.

APÊNDICES

(FOLHA DE ROSTO DA FICHA DE OBSERVAÇÃO)

ESCOLA:

DATA:

PROFESSORA:

TURNO:

ALUNOS:

ALUNOS PRESENTES:

UNIDADE ALFA:



(FICHA DE OBSERVAÇÃO USADA EM SALA DE AULA)

HORA	CODIFICAÇÃO	EVENTO	OBSERVAÇÃO

PALAVRAS UTILIZADAS NA TAREFA DO DITADO

1 - chaveiro

2 - gato

3 - jato

4 - jurema

5 - machado

6 - chapéu

7 - picolé

8 - caneta

9 - maluco

10- bonito

11- sapato

12 - ferida

PALAVRAS UTILIZADAS NA TAREFA DO ABECEDÁRIO⁴

1 - Anãozinho

2 - Formiga

3 - Escola

4 - Cachorrão

5 - Gigante

6 - Borboleta

⁴ REGO MACIEL, *Maria Eneida D.*, 1984.

FRASES DA TAREFA DE LEITURA E COMPREENSÃO⁵

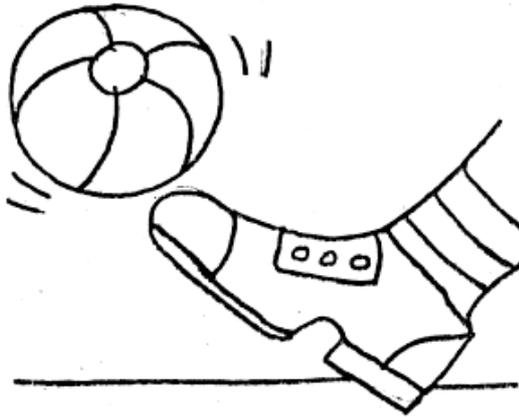
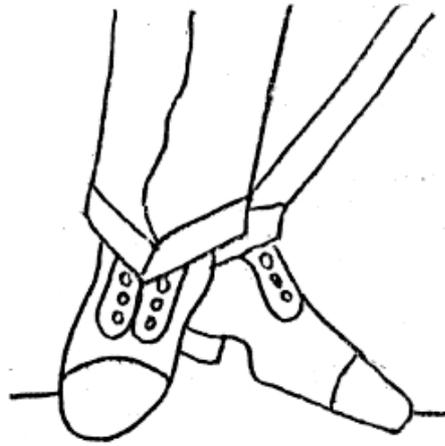
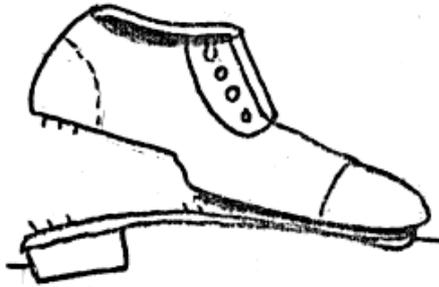
1 - A SOLA DO SAPATO CAIU

2 - SALETE VAI LER A CARTA

3 - TITO DÁ CAPIM AO COELHO

4 - PAULO SOPRA A VELA

⁵ REGO MACIEL, *Maria Eneida D.*, 1984.



1 - A SOLA DO SAPATO CAIU



2 - SALETE VAI LER A CARTA





14 - PAULO SOPRA A VELA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA UTILIZADO COM AS PROFESSORA⁶

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Sexo:

Escola:

Nº Alunos:

- Aprovados:

Transferidos:

- Desistentes:

Repetentes:

II - ESTUDO

1 - Curso Normal (ano do término)

2 - Curso Universitário?

3 - Estabelecimento do I

4 - Realizou cursos de aperfeiçoamento relacionados ao trabalho de professora?

Identificação do curso, época de realização e Estabelecimento.

III - ANTECEDENTES PROFISSIONAIS

1 - Em que ano começou a lecionar? (Fez seleção/concurso/outros?)

2 - Anos de serviço em 1ª série

Anos de serviço em outras séries

3 - Em que ano começou a trabalhar na escola atual?

4 - Outras escolas em que trabalhou:

- Experiência com Alfa 1

5 - Quais as vantagens e desvantagens que você identifica no método utilizado? Por quê? (2 e 2)

6 - Quais são os materiais principais que solicita aos alunos para trazerem à escola?

7 - Como você definiria um bom aluno de 1ª série? (Se quiser dê exemplo)

8 - Segundo seu critério, quando e por quê um aluno deve repetir a 1ª série?

9 - Como você estimula seus alunos?

10 - Que tipo de castigo ou punição você utiliza?

11 - Segundo sua experiência, quais são os objetivos mais importantes do pré-escolar na preparação dos alunos para a 1ª série?

12 - Quais são as principais vantagens e desvantagens de uma criança que freqüentou o pré-escolar? (2 e 2)

13 - Quantas reuniões de pais e mestre se realizaram este ano?

14 - Quais os temas tratados na reunião?

15 - Quais são os métodos que você utiliza para comunicar-se com o responsável pela criança?

16 - Razão das comunicações:

17 - Existe coordenação do trabalho com as outras professoras de 1ª série?

18 - Caso positivo, como se realiza essa coordenação?

⁶ Cedido por FILP, Johanna e adaptação à pesquisa.

- 19 - Através de quais canais recebe informações? (reuniões pessoais, conselho de professores, supervisor, circulares, outros)
- 20 - Quem decide a promoção da criança?
- 21 - Quais são os principais problemas de docência que identifica em seu trabalho?
- 22 - Que mudanças introduziu graças a sua maior experiência? À orientação do diretor e/ou supervisor?
- 23 - Além da 1ª série, que outra ocupação você possui?
- 24 - Que aspectos do ambiente familiar das crianças têm influência no seu trabalho com elas? (positivos e negativos?)
- 25 - Características importantes para o professor de 1ª série:
- 26 - Seus alunos freqüentaram o pré? (Quantos aproximadamente?)
- 27 - Dos que freqüentaram o pré, quantos são repetentes?
- 28 - Dos que freqüentaram o pré, quantos vão repetir em 84?
- 29 - Você nota alguma diferença entre os alunos que fizeram e os que não fizeram o pré? (Se sim, quais)
- 30 - É possível perceber, antes do final do ano, as crianças que irão repetir o ano? (em que época? Quantos?)
- 31 - Que características permitem identificar mais facilmente o repetente?
- 32 - Quais são os objetivos mais importantes da 1ª série?
- 33 - O que você considera uma criança alfabetizada?
- 34 - Como a família pode ajudar o trabalho da professora?
- 35 - Quais os principais problemas de aprendizagem que você enfrenta?