

MARIA ISAURA LARA DE SOUZA COELHO

Este exemplar corresponde a redação final da Dissertação defendida por Maria Isaura Lara de Souza Coelho e aprovada pela comissão julgadora em:

Data 20/11/1989

Assinatura: Amélia Domingues de Lacerda

A L F A B E T I Z A Ç ã O : U M E S T U D O D E C A S O
EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE PROFESSORAS DA REGIÃO DE CAMPINAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área (Psicologia da Educação), à comissão julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a Doutora Amélia Americano Domingues de Castro.

COMISSÃO JULGADORA

Antônio Domingues da Costa

Edelmar

Imp. Antônio de Al. Cruz

Dedico

À minha mãe

Salomé

Ao meu marido

Arnaldo

Aos meus filhos

Adriana

Guilherme

Silvia

Cassiano

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial a Professora Doutora Amélia Americano Domingues de Castro pelo acompanhamento, empenho e estímulo com que me orientou durante a realização deste trabalho.

Além de familiares, amigas e colegas, outras pessoas também colaboraram de diferentes maneiras durante a realização deste trabalho. Quero agradecer a todas sem citar nomes para não correr risco de omissões. Saibam todas, entretanto, que comigo colaborando contribuíram na busca de alternativas para se resgatar a qualidade do ensino público.

ÍNDICE

Resumo	1
Abstrat	11
Introdução	111
Capítulo I - Referencial da pesquisa	1
1. - Alfabetização, fracasso escolar e papel do professor	1
1.1. - Alfabetização e fracasso escolar	1
1.2. - O papel do professor no processo de alfabetização	8
Capítulo II - Metodologia	14
1. - Pesquisas qualitativas na área de educação	14
2. - Procedimentos	16
2.1. - Escolha da amostra	17
2.2. - Entrevistas	20
2.3. - Observações em sala de aula	23
3. - Organização dos dados	25
Capítulo III - Resultados	27
1. - Apresentação e análise dos dados	27
1.1. - Formação acadêmica e experiência profissional	27
1.2. - Grau de realização e percepção no trabalho	29
1.3. - Fatores influentes no trabalho	32
1.4. - Estruturação das escolas: condições físicas e pedagógicas	37
1.5. - Atitudes das professoras em relação a: fantasia, disciplina e afetividade	45
1.6. - Procedimentos de alfabetização	55
1.7. - Opiniões sobre pré-escola e subnutrição	64
2. - Interação professor aluno: observações em sala de aula	65
Capítulo IV - Conclusões	71
Bibliografia	80
Anexos:	
1. - Informações sobre a professora A	85
2. - Informações sobre a professora F	94
3. - Roteiro da entrevista com a professora	104

RESUMO

TÍTULO: ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO
EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE PROFESSORAS DA REGIÃO
DE CAMPINAS

AUTOR: MARIA ISAUARA LARA DE SOUZA COELHO

Este estudo procurou identificar aspectos importantes das percepções e práticas pedagógicas de um grupo de dez professoras da Região de Campinas que, apesar das limitações de sua formação acadêmica e de suas condições de trabalho, estão conseguindo alfabetizar com sucesso alunos das escolas públicas.

Utilizou-se de técnicas de abordagem qualitativa, com características do tipo etnográfico que permitiu apreender e analisar os dados "vivos" da realidade através de uma relação mais dinâmica.

Alguns aspectos que se mostraram relevantes, sobre as concepções e práticas pedagógicas das professoras estudadas foram: a maior valorização da experiência profissional suplantando a formação acadêmica, os diferentes estilos de atuação pedagógica em que combinam a formação tradicional com alguns aspectos de ensino renovador e a demonstração de segurança, autonomia, criatividade, entusiasmo e habilidade no relacionamento com os alunos dentro de um clima onde o equilíbrio entre os aspectos afetivos, sociais e cognitivos facilitam a aprendizagem. Aliado a isto, a crença na importância do seu papel e na potencialidade da criança de escola pública que foram demonstrados pela competência e comprometimento no trabalho.

INTRODUÇÃO

Dentro da atual problemática educacional brasileira, a alfabetização se destaca como uma das questões mais importantes. Nas séries iniciais de escolarização, mais especificamente na 1ª série do 1º grau, praticamente metade dos alunos que iniciam o ano nas escolas públicas são reprovados.

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre reprovação, evasão e inadequação da escola pública, especialmente no atendimento da clientela proveniente das camadas mais pobres da sociedade. Convivendo com as pesquisas o fracasso escolar persiste mantendo índices elevados. Entretanto, são quase inexistentes os estudos que apontam para as formas efetivamente empregadas pelo professor de escola pública, que esteja realmente conseguindo alfabetizar crianças de classes populares. Muito se espera e pouco se conhece dele.

Há vários anos mantendo contatos e observando o trabalho de alfabetização desenvolvido por professoras do ensino público, algumas indagações que se me faziam sempre presentes, eram as seguintes: Por que algumas professoras do ensino público conseguem ser bem sucedidas como alfabetizadoras, mesmo sujeitas às limitações enfrentadas por suas colegas? Seria possível detectar fatores influentes no processo de alfabetização desenvolvido por elas?

Procurar apreender aspectos novos das várias dimensões peculiares à uma experiência bem sucedida e acumulada ao longo dos

anos, por estas professoras de alfabetização do ensino público, era um desafio que se transformou na proposta deste estudo. Entretanto, com a preocupação de realizar um estudo de caráter mais exploratório, que procura descrever aspectos relevantes da prática de alfabetização, sem a preocupação de prover explicações de causa e efeito ou mesmo de generalizar resultados, a busca de uma abordagem tradicional na linha positivista que quantifica os fenômenos educacionais, mostrava-se inadequada. Por esse motivo, a opção foi por uma abordagem que facilitasse a obtenção dos dados através de contatos mais pessoais e amistosos, numa relação dinâmica que permitisse um melhor aprofundamento na compreensão da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras. Neste sentido, uma metodologia qualitativa com características de técnica etnográfica, mostrou-se a mais adequada para dar conta do problema.

O objetivo do estudo, portanto, foi o de captar e tentar analisar como as professoras de alfabetização bem sucedidas se percebem como profissionais e como se colocam diante de sua prática na interação com seus alunos.

Os achados foram baseados nas opiniões obtidas através de entrevistas semi-diretivas e observações em sala de aula de um grupo de dez professoras bem sucedidas da rede de ensino público da região de Campinas, as quais fizeram parte da amostra indicada pelos responsáveis pelo ensino na área de alfabetização, dentro de critérios pré-estabelecidos.

O presente estudo poderá, pois, ampliar a compreensão sobre as concepções e práticas pedagógicas de professoras que vem con-

duzindo com sucesso o processo de alfabetização, principalmente no sentido de levantar subsídios para aumentar as oportunidades da criança ser bem sucedida na escola pública. Espera-se, ainda, que possa apresentar indicadores para a reestruturação de cursos de formação de professores e levantar aspectos que possam ser objeto de pesquisas futuras.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL DA PESQUISA

1. ALFABETIZAÇÃO, FRACASSO ESCOLAR E PAPEL DO PROFESSOR

1.1. Alfabetização e fracasso escolar

A alfabetização, tomada em seu sentido estrito, consiste na aprendizagem da leitura e escrita que deve ocorrer no início da escolaridade básica.

Entretanto, esta aprendizagem reveste-se de duplo significado, pois a leitura e escrita podem ser concebidas no sentido de aquisição mecânica ou de compreensão de significados.

Soares (1985), numa visão mais ampla, procurou definir a "Alfabetização não só como um processo de representação de fonemas e de grafemas, e vice-versa, mas também como um processo de compreensão e expressão de significado - através do código escrito e a crescenta ainda que deve estar voltado para o aspecto social".

Tarefa aparentemente simples, constitui, entretanto um dos problemas que continua a desafiar autoridades educacionais e a merecer estudos sob os mais variados enfoques porque, sem dúvida, o processo de alfabetização é complexo e envolve aspectos psicológicos, linguísticos, sociológicos, bem como, aspectos econômicos e políticos.

Pesquisadores vêm tentando analisar a questão, revendo conceitos tradicionais ligados à leitura e escrita e articulando medidas que tornem a prática pedagógica mais adequada, visando minimizar a repetência e evasão que permanecem com índices bastante elevados, especialmente entre as crianças provindas das camadas menos favorecidas da sociedade. Na 1ª série do 1º grau do Ensino Público do Estado de São Paulo, segundo dados oficiais da Secretaria da Educação (1985) o índice de repetência e evasão nos últimos anos permanece superior a 40%; trata-se de problema grave porque impede, de início, o prosseguimento da escolaridade de muitas crianças que, ao depararem com esta barreira, repetem o ano novamente ou acabam abandonando a escola. O mínimo que se pode esperar é que, a vivência deste tipo de experiência negativa, já tenha produzido um golpe em sua auto-estima.

Estudos como os de Brandão (1983), entre outros desenvolvidos sobre a escola e alfabetização, têm procurado explicar o fracasso escolar, ora a nível do individual, ora do social. A culpa, então, é atribuída à criança por suas deficiências de ordem cognitiva, linguística, nutricional e emocional. Como consequência destas dificuldades ou deficiências pessoais, ela é vista como não

tendo a prontidão necessária para ser alfabetizada ao ingressar na escola por ser portadora de atraso no seu desenvolvimento psicomotor, perceptivo, linguístico, cognitivo e emocional.

Para confirmação desta incapacidade da criança são aplicados testes de inteligência, geralmente inadequados e embebidos de valores culturais que, na realidade refletem muito mais, o quanto da ideologia dominante foi absorvido pela criança, do que o seu potencial de aprendizagem. Neste sentido é esclarecedor o que diz Nidelcoff (1978), sobre a correlação entre os resultados dos testes de inteligência e a classe social do indivíduo: "Crianças pobres frequentemente apresentam Q.I. abaixo da média, dando margem à falsa impressão de que pobre é inerentemente incapacitado". Daí, serem consideradas, ou melhor rotuladas por muitos professores e autoridades de ensino como: "carentes", "imaturas" ou "defasadas culturalmente".

A culpa pelo fracasso escolar é também atribuída à própria ação da escola como reprodutora das desigualdades da sociedade capitalista, tendo no professor o seu principal agente e porta voz da ideologia dominante. Ao transmitir um conhecimento que serve de instrumento de violência simbólica, pela qual uma classe domina a outra e impõe a sua cultura, a escola aparentemente neutra está a serviço da ideologia da classe dominante. Mas, afim de garantir seu "status" de instituição legítima do saber, ela deve manter uma aparência de autoridade em relação a um saber legítimo. Passa assim, a ter uma dupla finalidade contraditória, a transmissão do saber e a falsificação do saber que deve transmitir. Entre-

tanto, não é a escola que gera as desigualdade e nem ela que transforma em incapacidade as situações desfavorecidas, mas ela explicita as situações de exploração em que vivem determinadas camadas da população, transformando em fracasso suas tentativas de adquirir escolarização. Neste sentido é esclarecedora a afirmação de Bourdieu (1974), sobre o sistema educacional. Ele garante a "transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função".

A produção do fracasso e a reprodução da desigualdade tem no professor o seu principal agente e portador da ideologia dominante. E a educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competência para a vida social e política, é confinada ao estreito círculo de interesses dos grupos que controlam a totalidade da vida social, transformando-a em poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças. Não é de sua natureza a produção dessa diferenciação, mas ela é usada para sua perpetuação. Segundo Bourdieu - Passeron, apud Snyders (1977): "O sistema de ensino contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para a legitimar ". A escola, portanto, de acordo com os autores citados, favorece os já favorecidos e exclui, os demais. O sucesso escolar se destina quase que exclusivamente àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante. Aí se incluem, dentro desta visão, atitudes marginalizadoras, preconceituosas e discriminatórias de muitos professores, especialmente em relação às crianças das classes menos favorecidas rotuladas de "carentes cultu-

rais.

As pesquisas, ultimamente, fugindo à visão crítica reprodutivista de sociedade dos anos 70, estão voltadas mais no sentido de resgatar a importância social e histórica da escola para as classes populares. Nesta perspectiva os estudos como os de Saviani (1983), Rosemberg (1982), entre outros, vêm colaborando no sentido da reflexão e de alternativas de ação transformadora da escola através de educadores conscientes, agindo no espaço possível de sua relativa autonomia. Embora reconheçam que a escola é fortemente influenciada pela estrutura da sociedade de classes em que nela se insere e estabelece seus objetivos e modos de atuação, ela também representa um espaço para inovação que irá repercutir neste mesmo sistema social, na medida em que, dentro da contradição aí existente entre as classes, as forças progressistas se introduzam e ajam ativamente.

A constatação de que a escola não é o principal motor da transformação social, não deve encobrir a perspectiva de uma ação transformadora no seu interior.

A expressão "autonomia relativa" da escola não implica em que, as possibilidades de mudança no terreno educacional só podem ocorrer após alterações profundas na sociedade que a mantém. A aceitação desta tese tem levado educadores comprometidos com a transformação social à uma posição de imobilismo enquanto aguardam a libertação da sociedade, para depois libertarem a escola. Neste sentido é esclarecedor o que afirma Barretto e Col. (1979), p. 36:

"O adjetivo relativa não elimina o substantivo autonomia . Quando se empregam estes dois termos juntos, justamente se reconhece a existência de um espaço próprio de ação da escola, o qual é relativizado para evitar a visão mecanicista de que ela seria um mero reflexo do jogo que se dá no mundo econômico. Encontrar e viabilizar alternativas de ação que permitam à escola ocupar esse espaço que lhe é próprio, constitui assim a tarefa inadiável dos educadores. Nesse caminho, passar-se-á necessariamente pelo pedagógico. Ainda que para repensá-lo numa ótica menos tecnicista e ingênua do que a que tem até agora predominado, há questões que deverão ser enfrentadas no âmbito do funcionamento do próprio sistema de ensino".

A escola tendo, portanto, autonomia relativa e não sendo determinada linearmente, apenas por essa estrutura, passa a ser percebida como o espaço possível para se dar uma prática social , em que professor e aluno interagem, assumindo cada um seu papel . Torna-se evidente que a atuação do professor é determinante, uma vez que é ele que vai estabelecer as regras iniciais da prática pedagógica a ser desenvolvida com seus alunos.

Daí a importância que assume a qualidade da relação professor-aluno, não só do ponto de vista de sua competência pedagógica

gica, mas também de sua atuação como um todo, que depende não só do seu preparo profissional, como também de sua visão crítica da escola e da função social que a alfabetização (leitura e escrita) significa para seus alunos. Isto implica numa "valorização do trabalho pedagógico de professores comprometidos com a causa social, que acreditam que toda criança tem condições de ter acesso e apropriar-se do conhecimento escolar, desde que se saiba trabalhar com ela" (Mello 1979). Segundo ainda, Mello (1979), o professor, tem preconceitos contra a criança de origem humilde, que ele tende a discriminar preferindo aquelas que supostamente, são mais próximas da sua classe social. Mas ele é também um profissional que busca realizar-se e ser bem sucedido. Se for preparado para estimular mais adequadamente estas crianças, talvez isso lhe permita perceber o quanto o preconceito serve para justificar um fracasso que ele, ainda que não queira, acaba compartilhando.

Pesquisas têm mostrado também que, a expectativa do professor pode interferir de forma positiva ou negativa sobre o desempenho dos alunos. O estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), procura mostrar que as crianças de quem os professores foram induzidos a esperar melhores resultados, efetivamente apresentam tais resultados.

Campos (1982), mostra que a família pobre se empenha para que seus filhos estudem porque vê na escolarização uma possibilidade de melhorar as condições da vida. Entretanto, mecanismos sutis, presentes nas escolas, muitas vezes acabam por produzir o fracasso da criança que pode ser caracterizada como: expulsa de uma

escola que parece não ter sido feita para ela. Percebe-se que muitas vezes as crianças tem condições para aprender, mas suas potencialidades talvez não estejam sendo devidamente exploradas.

1.2. O papel do professor no processo de alfabetização

O professor tem um importante papel de elemento integrador do relacionamento da criança com o novo ambiente que ela passa a frequentar. Quando a criança identifica-se com ele, integra-se mais facilmente na sala de aula e na escola. Entretanto, algumas crianças, dependendo do ambiente social de que procedem, manifestam atitudes que às vezes podem ser interpretadas pela escola como: desinteresse, indisciplina, incapacidade, etc. Cabe ao professor procurar interpretar as manifestações que se chocam com as esperadas pela escola, buscando no ambiente de origem e no processo de adaptação em que ela está vivendo na escola, os possíveis significados. A escola será a ponte que permitirá a continuidade e ampliação do processo que vinha sendo desenvolvido no ambiente anterior e não um hiato que nada tem a ver com a vida da criança. O professor, procurando compreender as atividades espontâneas das crianças e captando os interesses que surgem da classe vai construindo, sempre que possível, atividades concretas e com significados para elas. Seu papel será o de "determinar e conduzir as regras da prática pedagógica no sentido de orientar e estimular as atividades dos alunos para que eles tenham condições de construir por si

mesmos o saber", como é colocado por Castro (1981), quando trata do "Professor numa perspectiva piagetiana".

Assim como o professor pode facilitar o trabalho da criança, ele pode deixar de atuar por simples falta de preparo profissional, conforme constatou Silva da Fundação Carlos Chagas, no Projeto Pensamento e Linguagem (1980). A formação prática do professor de escola pública, segundo Leite (1985), "... além de exíguas, demonstra-se irrelevante com relação a realidade que o futuro professor encontrará nas escolas públicas. Assim, ela inicia-se a partir do momento em que assume sua primeira classe". É importante que o professor seja preparado para atender as crianças de acordo com a realidade em que irá atuar. Como afirma Kramer (1986), "a definição do papel desempenhado pelo alfabetizador depende da função atribuída por ele à alfabetização e enfatiza ainda que esta é uma função social de grande importância".

Daí a responsabilidade com que deve ser encarada a formação do professor para que ao lado de características psicológicas, ele tenha um preparo teórico-prático para direcionar melhor suas ações e decisões. Ele deve acreditar na potencialidade de seus alunos, ter alta expectativa e comprometimento, pois estes fatores, segundo Rosemberg (1982), influem positivamente no desempenho de seus alunos.

O professor neste sentido procura proporcionar um ensino criativo e crítico, baseado na vivência do aluno e caminhando em direção a uma educação transformadora, a qual pressupõe o encontro direto do aluno com o conteúdo, através de seu papel mediador. Ao

se referir a essa tendência da pedagogia crítico-social, onde os conteúdos psicológicos, sociológicos e didáticos são valorizados e o papel do professor é destacado, Libâneo (1986), faz a seguinte síntese :

"... a didática progressista assentada numa pedagogia crítico social dos conteúdos vai buscar formas pedagógicas da pedagogia tradicional, da pedagogia renovada e outras pedagogias, e em procedimentos lógico-metodológicos de análise da realidade concreta que serviram de apoio aos professores nas situações pedagógicas específicas. Uma teoria crítica da escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento de formas pedagógicas para incorporá-las por superação, às realidades sociais presentes".

O estudo de Kramer e André (1984), junto a classes de alfabetização em escolas públicas de camadas populares do Rio de Janeiro mostra a dificuldade das autoras em identificar a professora bem sucedida. A diversidade encontrada entre os tipos de professoras estudadas, permitiu-lhe situá-las, tanto como pertencentes a "escola tradicional", quanto a "escola renovada". Constataram também uma inter-relação dos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico das professoras. Estas professoras bem sucedidas, segundo

ainda as autoras, estabelecem relações afetivas muito fortes com os alunos..., além de demonstrarem seriedade em seu trabalho e compromisso profissional. Criam um clima onde a sua maneira de trabalhar, o seu entusiasmo, favorecem o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Engers (1987), em estudo sobre: "A percepção de alfabetizadoras em relação aos fatores influentes no processo de alfabetização bem sucedido", através de entrevistas e observações em sala de aula, concluiu que é possível desenvolver uma ação docente eficaz, quando a professora está preparada, gosta do que faz e se compromete com o seu trabalho. Assim afirma-se a crença de que o alfabetizador quando bem preparado no sentido do "saber", "saber ser" e "saber fazer", comprometido com seu desempenho e possuidor de certas características pode ser um "alfabetizador eficaz". Com a tomada de consciência do seu papel e de sua competência o professor fará o seu ensino crítico e criativo no sentido da transformação do saber.

Como vimos, os autores anteriormente citados entre outros, vêm mostrando que quando se utilizam pesquisas que levam em conta as características infantis, quando se estabelecem relações mais construtivas dos professores com seus alunos, quando os professores estão mais comprometidos com os interesses das classes menos favorecidas e dominam os conteúdos que ensinam, conseguem resultados surpreendentes. Entretanto, como bem lembra Leite (1988), "o trabalho desenvolvido tradicionalmente pelos educadores em nossas escolas não tem se caracterizado como um projeto coletivo, na

medida em que não há programas e princípios comuns que orientem sua ação, ficando, na realidade, para cada profissional a responsabilidade dessas escolhas". Desta forma, cada professor acaba sendo um profissional isolado em sua sala de aula e os bem sucedidos não fogem a esta regra.

Concordamos com Rosemberg (1982), quando diz que: "Os professores representam inestimável apoio: apesar das difíceis condições em que exercem o seu trabalho, é possível encontrar aqui e ali, elementos preocupados com sua atuação, como educadores". São professores buscando formas alternativas de trabalho e respostas para suas dúvidas, pois dentro da sala de aula eles têm autonomia e querendo ou não são responsáveis pelo destino de seus alunos.

Segundo Nidelcoff (1978), "... a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos testes escolares".

É através dessas experiências do dia a dia que estes professores vêm se aprofundando no conhecimento de seus alunos, da escola, dos pais, da realidade que os cercam e somente assim vão elevando seu nível de consciência a respeito da educação, dos problemas que os afligem, na busca de formas de superá-los e de construir uma sociedade mais justa. São estes professores competentes e comprometidos com as transformações sociais necessárias que, aqui e ali através de uma prática pedagógica dinâmica e criativa desenvolvem relações transformadoras com seus alunos, e se destacam por suas ações bem sucedidas e eficazes como alfabetizadores.

São estes professores que, com seu esforço estão contribuindo no sentido de impedir o fracasso escolar de seus alunos. A sua ação pode ser pequena mas, a que lhe é viável historicamente.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. PESQUISAS QUALITATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Com a evolução dos estudos na área de educação foi-se percebendo que nem todos os fenômenos desta área poderiam ser submetidos a uma abordagem analítica, que decompõe os fenômenos em suas variáveis básicas para estudá-las, isoladamente. Correr-se-ia o risco, em certos casos, até de sacrificar o conhecimento da realidade em favor da aplicação acurada de um esquema rígido.

Esta insatisfação com as abordagens quantitativas levou os pesquisadores a buscarem novas formas de estudar os fenômenos educacionais com ênfase em seus aspectos qualitativos.

Após revisão bibliográfica percebeu-se que, até a década de 70, as abordagens qualitativas eram utilizadas quase que exclusivamente para estudos antropológicos e sociológicos. Entretanto, nos últimos anos, pesquisadores da área de educação vêm se utili-

zando de técnicas diferentes, quer sejam elas antropológicas, fenomenológicas ou etnográficas, para estudos sobre análise da realidade escolar.

A metodologia de pesquisa qualitativa tem como perspectiva epistemológica não conceber a verdade diretamente nos fatos sociais. A verdade se constrói a partir de aproximações sucessivas ao objeto investigado, ou melhor, ela é construída através de explicações aproximadas da realidade dentro do recorte do real que se logra conhecer. Nesta perspectiva, segundo Pinto (1976), o que se busca é a compreensão qualitativa do social, deixando a quantificação de ser essencial à compreensão dos fatos sociais.

Como o comportamento humano frequentemente, tem mais significados do que aqueles observados nos dados brutos, para compreendê-los há necessidade de encontrar maneiras de apreender as suas manifestações e significados, dependendo da situação na qual ocorrem.

As técnicas qualitativas permitem obter informações do comportamento humano que dificilmente seriam obtidas através de abordagens quantitativas. Este tipo de abordagem não pré-determina as hipóteses, mas procura partir de focos de interesses considerados relevantes dentro do tema em questão, para nortear a coleta dos dados que vão se tornando mais precisos até o final do estudo. Na obtenção dos dados descritivos que são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, a ênfase recai mais no processo do que no produto, com a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes, segundo Wilson (1977).

Nas abordagens qualitativas, quanto maior a participação do pesquisador, mais ricos serão seus dados. Entretanto, os riscos de envolvimento também serão maiores. Para minimizar o papel da interpretação subjetiva, o pesquisador deve relatar as etapas de suas atividades e a teoria que as informa, a fim de que o leitor possa avaliar a influência das operações que ele empregou para obter seus dados.

Pelo fato destas abordagens serem ainda pouco utilizadas para estudos da realidade escolar, julgou-se necessário apresentar algumas considerações sobre as mesmas.

2. PROCEDIMENTOS

Ao iniciar este estudo dispunha-se apenas de algumas vagas suposições sobre os aspectos a serem focalizados dentro do tema. Após leituras e contatos com profissionais da área de alfabetização, algumas direções começavam a despontar, sem entretanto, poderem ser consideradas hipóteses. Como tornava-se difícil prever o jogo das variáveis, por não contar com hipóteses claras, a escolha de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico mostrava-se a mais adequada. Ela permitiria uma maior flexibilidade durante a captação dos dados que, dificilmente seriam conseguidos através de outra abordagem. Daí, a opção pelas técnicas com características etnográficas que permitiriam aprofundar o conhecimento da atuação das professoras através de relações mais dinâmicas, amistosas e in

formais. Alguns aspectos de sua atuação que inicialmente, despontaram como norteadores do estudo, foram os seguintes :

- Formação, auto-percepção e grau de realização pessoal e profissional da alfabetizadora.
- Relacionamento com os alunos: atitudes em relação à disciplina e afetividade.
- Fatores facilitadores e dificultadores do seu trabalho
- Procedimentos, métodos de ensino de leitura e escrita.
- Estruturação das salas de aula.
- Apoio dos superiores ao seu trabalho.
- Interação com alunos, pais e colegas de trabalho.

A partir dos aspectos acima citados e considerados importantes dentro do tema, foram sendo elaboradas questões que pudessem facilitar a obtenção dos dados sobre os mesmos.

Ao final, depois de várias alterações e após troca de idéias com profissionais da área, visando à clareza e compreensão das questões, estas foram sendo organizadas numa sequência e deram origem a um questionário, que serviu de roteiro básico para as entrevistas.

2.1. Escolha da amostra

Em abordagens qualitativas, admite-se que a amostra seja composta de um pequeno número de sujeitos escolhidos em função de critérios não probabilísticos e nem representativos, no sentido es

tatístico. A representabilidade reside na escolha intencional de sujeitos e na consideração de que são representantes e enquanto tal, portadores da categoria e das sub-categorias as quais pertencem, segundo Michelat (1980).

A amostra é então constituída a partir de aspectos variáveis considerados de maior relevância no campo do problema em estudo, por representarem a maior diversidade possível a respeito do tema em questão. A escolha é feita não em função do peso numérico, mas em função de sua exemplaridade.

Dentro deste referencial teórico decidiu-se que, a amostra seria então constituída de 10 casos indicados pelas coordenadoras de língua Portuguesa e supervisoras da 1ª e 2ª Delegacias do Ensino de Campinas, que pudessem representar, pela sua exemplaridade de acordo com as recomendações teóricas consultadas, as professoras bem sucedidas, baseando-se nos seguintes critérios :

SER ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL. É a professora que vem se destacando no meio escolar pela sua competência profissional, traduzida pelo seu "jeito especial" de conduzir de maneira eficaz a quase totalidade de seus alunos, ao domínio da leitura e escrita.

A opção por professoras de escolas públicas estaduais prendeu-se ao fato de que estas escolas apresentam características que as distinguem das escolas particulares no sentido de contarem com uma maior diversidade de clientela, serem gratuitas e nela predominarem alunos de camadas sócio-econômicas médias e baixas e apresentarem alto índice de reprovação, atualmente.

ACUMULAR EXPERIÊNCIA MÍNIMA DE TRÊS ANOS COMO ALFABETIZADORA. Tempo mínimo considerado suficiente para ter acompanhado três classes de 1ª série e demonstrado sua competência profissional. A experiência máxima não foi limitada, entretanto, a preferência recaiu entre as professoras com experiência na faixa entre 10 e 20 anos. Isto, pelo fato de nesta faixa intermediária já terem tido oportunidade de consolidar conhecimentos, procedimentos e estarem num período supostamente mais produtivo, sem terem assumido cargos de direção e deixado de alfabetizar como tem ocorrido com muitas delas.

LECIONAR EM ESCOLAS COM DIFERENTES LOCALIZAÇÕES GEOGRÁFICAS, sendo seis professoras de escolas de bairros periféricos, duas de zona central e duas de zona rural. A preferência recaiu sobre as professoras que trabalham em escolas de periferia onde predominam alunos de baixa renda e considerados no meio escolar como aqueles que apresentam maiores dificuldades para serem alfabetizados. Decidiu-se também por colocar na amostra, professoras de escolas de centro e de zona rural por trabalharem com clientelas com características consideradas diferentes das de periferia. Segundo Velho (1978). "a riqueza da amostra está em colocar professoras que atuam em contextos que apresentam distâncias socialmente significativas". Ele coloca que escolas desigualmente situadas no processo social supõem diferenças significativas no comportamento de seus atores.

2.2. As entrevistas

A entrevista semi-diretiva foi o instrumento escolhido para a abordagem com as professoras. Este tipo de instrumento permitiu que se estabelecesse um clima favorável a uma conversa dirigida entre a pesquisadora e as pesquisandas. Procurou-se respeitar o ritmo pessoal e não interrompê-las, na medida em que, ao responder certas questões, já se alongavam e respondiam questões que seriam formuladas posteriormente. Ao final, algumas questões eram retomadas para completar informações pertinentes. Neste clima de respeito e confiança, as informações fluíam de maneira bastante expontânea e natural.

É importante esclarecer que, num primeiro momento a idéia de conversar livremente com cada professora parecia interessante, mas ao mesmo tempo difícil, desta forma, assegurar que todos os tópicos considerados relevantes fossem lembrados. Percebeu-se , após leituras sobre técnicas de entrevistas, a necessidade de se elaborar um roteiro para garantir que as maneiras de se perguntar ao levantar os dados, fossem as mais claras e adequadas possíveis. Com esta finalidade foram sendo elaboradas questões que sofreram várias alterações até chegarem a sua forma final. O resultado foi um questionário composto de trinta questões sobre aspectos considerados relevantes nas consultas bibliográficas e durante a troca de informações com profissionais de educação ligados à área de alfabetização. A maior parte das questões foram do tipo aberto, visando permitir maior riqueza de informações. Este questionário, que se

encontra em anexo 3, foi o instrumento que serviu como roteiro para as entrevistas.

Além das entrevistas, decidiu-se que, para melhor perceber determinados aspectos ligados à prática pedagógica, especialmente aqueles relacionados à estruturação das classes e a interação professor-aluno, seria necessário o contato e a observação em sala de aula.

A observação do tipo intensivo-informal foi escolhida para permitir um levantamento amplo da situação em sala de aula. Ela não se prendeu a um roteiro pré-estabelecido, mas aspectos como: a estruturação das classes, falas e reações das professoras, dos alunos e aspectos julgados interessantes sobre as atividades desenvolvidas durante as aulas foram anotados em letra cursiva pela pesquisadora. Procurou-se tomar os cuidados necessários durante as observações. Sobre esta questão, Cuba e Lincoln (1981), procuram alertar os pesquisadores, especialmente quanto ao perigo da interpretação pessoal motivada por seu grande envolvimento, podendo levá-lo a uma visão distorcida do fenômeno.

Durante os meses de setembro e outubro de 1985 foram realizadas as entrevistas seguidas de observações em sala de aula com as dez professoras.

As autoridades das Delegacias de Ensino contactaram as Diretoras da Escolas, cujas professoras haviam sido indicadas para fazerem parte da amostra. Ressalte-se aqui a compreensão, receptividade e apoio das autoridades de Ensino no sentido de facilitar a entrada da pesquisadora nas escolas. Os primeiros contatos da pes-

quisadora, via telefone, com as professoras foram no sentido de informar sobre a pesquisa, seus objetivos, verificar o interesse em participação e combinar a data para a entrevista. Após as entrevistas eram acertadas com as professoras as datas para as observações em sala de aula.

As professoras ao serem contactadas demonstraram satisfação pelo fato de terem sido escolhidas e indicadas como alfabetizadoras bem sucedidas. Duas entre elas, apesar de satisfeitas, demonstraram uma certa preocupação. A que possuía menor tempo e como alfabetizadora colocou o seu receio no sentido de que sua experiência, talvez fosse insuficiente para ser considerada como bem sucededida, mas aceitou o desafio de falar sobre ela. A professora, do outro extremo, por contar com maior experiência como alfabetizadora, apesar de mostrar-se satisfeita por ter sido indicada como bem sucededida, deixou claro que a entrevista deveria ser feita na própria escola onde trabalhava, como consentimento da Direção da Escola que não a havia informado sobre a pesquisa até aquela data. A maior parte das entrevistas foram realizadas à noite e na residência das professoras. Sempre que possível procurou-se atender a disponibilidade delas.

A duração das entrevistas variou de duas a quatro horas.

As perguntas do questionário nem sempre foram respondidadas na seqüência estabelecida. Havia momentos em que o envolvimento maior da professora ao responder uma questão, fazia com que ela já se antecipasse respondendo questões posteriores. Procurava-se não interrompê-la e retomar a questão em momento adequado, para '

confirmação sobre o que ela havia dito.

Desta forma a entrevista passou a ser uma conversa dirigida pela pesquisadora, onde se teve todo o cuidado no respeito ao ritmo pessoal e a manifestação de idéias da professora. Este procedimento foi eficaz não só no sentido de captar-lhe a confiança, mas também permitiu que a entrevista se desenrolasse de forma mais natural possível.

Ao término da entrevista era acertado com a professora o dia em que a pesquisadora poderia participar como observadora a uma de suas aulas.

2.3. Observações em sala de aula

As observações em sala de aula aconteceram logo na mesma, ou na semana seguinte das entrevistas.

O procedimento adotado nas visitas para observação em sala de aula iniciava-se com a pesquisadora entrando na sala de aula juntamente com a professora e os alunos, na maior parte das vezes, formando filas. Algumas vezes, a professora apresentava a pesquisadora e outras vezes, esta se auto-apresentava. Colocando-se como : uma professora que gostava muito de crianças, que iria passar o dia com elas e que gostaria que elas se comportassem como estavam acostumadas a fazer, diariamente. Havia momentos em que circulava pela classe observando os trabalhos das crianças, outros momentos, enquanto a professora dava explicação geral para os alunos, a pes-

quisadora sentava-se no final da sala e como expectadora fazia anotações. Às vezes algumas crianças perguntavam a pesquisadora o que ela estava escrevendo. Ao que se lhes era respondido: tudo o que está acontecendo aqui na sala com vocês. Querem ver? Em algumas classes adotou-se uma atitude de colaboração com as professoras, auxiliando-as em algumas atividades.

Desta forma percebeu-se que a professora e os alunos trabalhavam normalmente à despeito de algumas interferências mínimas que a presença da pesquisadora possa ter causado. Não nos parece ter havido alterações significativas na dinâmica das salas de aula e nem nas atitudes das professoras e alunos. Em alguns casos aconteceu que professoras e alunos insistiram para a pesquisadora voltar mais vezes. Houve casos, entretanto, em que^{5ª} procedeu a uma segunda observação, pelo fato da primeira não ter sido completa e suficiente para a captação dos dados.

De forma geral, as professoras demonstraram entusiasmo ao falarem de suas experiências durante as entrevistas. Em sala de aula mostraram-se muito tranquilas, seguras e alegres. Fêz exceção a esta regra a professora que possuía menor experiência como alfabetizadora; apresentou-se tensa no início da aula e melhorou, tornando-se mais tranquila no desenrolar da mesma.

As observações em sala de aula, ainda que pesem os vieses da pesquisadora na captação dos dados, foram consideradas importantes no sentido de clarificar aspectos relatados durante as entrevistas. Houve situações e atitudes das professoras em sala de aula em que se percebeu muita semelhança com as relatadas nas en-

trevistas. Entretanto, aspectos como a estruturação da sala de aula, as diferentes maneiras de lidar com as crianças diante de situações imprevistas e até mesmo certas contradições só puderam ser percebidas neste contato direto da professora interagindo com os alunos. Era quando ficavam mais claros, tanto a postura das professoras quanto o clima das salas de aulas.

Por este motivo, é importante esclarecer que, ainda que a observação em sala de aula tenha sido realizada durante curto período de tempo, ela permitiu ampliar a visão de determinados aspectos da postura e prática pedagógica das professoras, captadas e registradas durante as entrevistas.

3. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

As informações levantadas foram organizadas da seguinte maneira :

Após cada entrevista, seguida de observação em sala de aula, procedeu-se a uma revisão no sentido de assegurar que as informações obtidas se apresentassem claras e completas.

Procurou-se perceber a relação entre o discurso de cada professora durante a entrevista e as suas atitudes em sala de aula.

A seguir foram agrupadas as informações de cada item das entrevistas, obtendo-se assim o conjunto das informações de todos os itens, inclusive, completando os dados, uma síntese das observações em sala de aula.

Finalmente procurou-se organizar os resultados destacando-se as semelhanças as diferenças e as possíveis interpretações teóricas.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As informações obtidas neste estudo, como já foi dito anteriormente, foram levantadas através de entrevistas e observações em sala de aula. Estas informações, organizadas em categorias, foram analisadas à luz do referencial teórico mais adequado. Elas representam o conjunto dos aspectos considerados relevantes no processo de alfabetização bem sucedido que desenvolvem as professoras e que são apresentados a seguir :

1.1. Formação acadêmica e experiência profissional

Quanto à formação acadêmica constatou-se que das dez professoras abrangidas pelo estudo, seis possuíam além do curso nor-

mal formação universitária, sendo três em pedagogia, duas em ciências sociais e uma em educação artística. As outras quatro possuíam apenas o curso normal. Entretanto, nove delas, com exceção de uma que apenas possuía o curso normal, participaram de treinamentos de atualização técnico-pedagógicos, oferecidos pela rede de ensino.

Percebe-se entre elas uma tendência no sentido de busca de aperfeiçoamento profissional. Seis possuem curso universitário e as demais aperfeiçoamento técnico-pedagógico, à exceção de uma que diz atualizar-se através de leituras.

Em relação ao tempo de magistério dedicado à alfabetização, levando-se em conta os critérios da amostra, o tempo mínimo foi de uma professora com 3 anos, quatro de 5 a 10 anos, quatro de 13 a 18 anos e uma com 30 anos.

A maioria das professoras possui um tempo médio dedicado a alfabetização que varia entre 5 a 18 anos. Já foram convidadas a assumir outros cargos melhor remunerados dentro da rede de ensino, mas continuam como alfabetizadoras porque se dizem satisfeitas e realizadas no trabalho.

Quanto aos motivos que as levaram a iniciarem-se como alfabetizadoras, constatou-se que quatro dentre elas optaram, por iniciativa própria para trabalhar com alfabetização porque percebiam-se com condições para isso e acrescentaram: uma delas por ser um desafio, outra por ser interessante trabalhar logo com 1º ano para não ter que corrigir os defeitos de seus alunos no 3º e 4º anos (realfabetizá-los), e, outras duas por perceberem a alfabetização como um momento muito importante na vida da criança. Entretanto,

to, as outras seis não tiveram opção, foram as últimas a escolherem as classes de alfabetização que ficavam para o final e acabavam por ser-lhes atribuídas, compulsoriamente. Entretanto, o que a contecia, geralmente, é que acabavam gostando e ano após ano, escolhiam livremente classes de alfabetização.

Percebe-se que, quatro dentre elas, optaram por alfabetização quase no sentido de um desafio. As outras seis não tiveram escolha: recém-formadas, inexperientes, tiveram que assumir as classes de 1º ano que lhes foram atribuídas compulsóriamente, uma vez que as professoras mais antigas tinham preferência e acabavam escolhendo os 2ºs, 3ºs e 4ºs anos. Estudos como os de Smoka (1985) e Engers (1987) e outros, mostram que as classes de alfabetização, que deveriam contar com as professoras experientes e melhor preparadas, acabam em geral ficando, justamente, nas mãos das professoras mais inexperientes que descobrem como alfabetizar, pela sua própria experiência. Acabam gostando, envolvendo-se e continuam anos a fio como mostra o presente estudo.

1.2. Grau de realização e percepção do trabalho

Quanto ao grau de realização no trabalho, todas mostraram um grande envolvimento e comprometimento que foram explicitados através de expressões, como :

"Sinto-me super-realizada, segura, gratificada, satisfeita, comprometida, bem, buscando

caminhos. É um trabalho que faço com muito a mor, que traz realização. É busca pessoal e funciona até como uma terapia para mim. Em sala de aula esqueço que tenho família. Às vezes levo problemas dos alunos para casa".

Percebe-se que há um envolvimento e comprometimento sério destas professoras com o seu trabalho. Falam com entusiasmo e demonstram satisfação em estar com seus alunos e contar o que acontece no dia a dia com eles. Uma das professoras disse que lecionar para ela parece até uma "terapia" pois, se envolve tanto que não tem tempo para lembrar de mais nada durante a aula.

Na busca de sentimentos que as impulsionam a trabalhar com alfabetização, e que de certa forma traduzem a consciência de como percebem o seu papel na vida das crianças e as ligações com o contexto social, a maior parte delas assim explicitou:

"Acho muito importante trabalhar bem o primeiro momento da criança na escola. Percebo que consigo trabalhar bem com a criança neste momento. Sinto-me com postura profissional, política e com fundamentação teórica para realizar meu trabalho e quero mostrar que trabalhar com 1ª séries de escola pública é viável. Quero desmistificar que criança de escola pública é menos dotada".

A importância e a responsabilidade de trabalhar bem es-

te momento da vida das crianças pelas conseqüências que deste decorre para suas vidas futuras é um sentimento comum e forte entre as professoras. Uma disse textualmente: "Quero desmistificar que a criança de escola pública é menos dotada". Isto implica em reconhecer o que Mello (1985), afirmou: "toda criança tem condições de ter acesso e de apropriar-se do conhecimento escolar desde que se saiba trabalhar com ela". Na verdade elas revelam a crença de que delas depende em grande parte o sucesso do aluno na escola e que suas atitudes tem muito a ver com a satisfação e integração dos alunos no ambiente de sala de aula.

Quanto à percepção de si mesmas ao se relacionarem com os seus alunos, no dia a dia, nove julgam-se muito entusiasmadas, oito muito alegres e brincalhonas, sete muito exigentes, responsáveis e criativas, seis muito calmas e pacientes, cinco muito carinhosas e cinco mais ou menos carinhosas, quatro bravas, metódicas e disciplinadas, três muito afobadas e três mais ou menos criativas.

Há entre elas uma preocupação com o bem estar do aluno, com o lado afetivo do ensino onde o entusiasmo e a alegria são valorizados, ao mesmo tempo que se julgam exigentes e responsáveis. Consideram-se ainda pessoas criativas no sentido de estarem sempre procurando variar e acrescentar algo novo e interessante no seu trabalho. A calma e o carinho também são valorizados por elas no sentido de proporcionar um ensino agradável, respeitando o ritmo das crianças. Há uma minoria que se julga afobada, brava, pouco criativa e justifica que tendo que cumprir o programa não sobra

tempo para dar muita atenção individual aos alunos.

1.3. Fatores influentes no trabalho

Uma série de fatores intra e extra-escolares foram apresentados às professoras :

- a classe social do aluno;
- a alimentação do aluno;
- as condições estruturais da escola;
- as condições materiais da escola;
- condição salarial da professora;
- nível cultural da professora;
- compromisso da professora com o ensino;
- os anos de experiência em magistério;
- o tipo de personalidade;
- "traquejo" para ensinar;
- lecionar em um único período.

Solicitou-se que elas indicassem entre os fatores acima citados os três que consideravam decisivos para o êxito de seu trabalho como alfabetizadoras e os colocassem em ordem de importância, cujo resultado foi o seguinte :

- O compromisso com o ensino foi citado por todas, sendo a 1ª opção da maioria delas.
- A experiência no magistério foi citada pela maioria como 2ª opção.

- O nível ou formação cultural foi citado pela maioria como 3ª opção.

Foram ainda citados por uma minoria o tipo de personalidade e o fato de lecionar em um único período. Uma ainda citou a sua facilidade para ensinar e outra as condições estruturais da escola.

Ao explicarem a ordenação dos fatores acima, procurou-se saber o por quê da escolha em relação a :

- Compromisso com o ensino, cujas justificativas podem ser assim resumidas:
 - . desmistificar, intencionalmente que criança de escola pública é menos dotada;
 - . realizar um trabalho gratificante e fazê-lo espontaneamente;
 - . levar a sério o ato de ensinar porque é muito importante na vida do aluno, agora e futuramente;
 - . ter entusiasmo crescente a cada ano que passa;
 - . honrar e cumprir o juramento feito ao receber diploma de normalista.
- Experiência de magistério, cujo resumo das opiniões foi o seguinte:
 - . ter tido a oportunidade de experimentar vários métodos, ao longo dos anos;
 - . conhecer e aprender muito com os alunos no dia a dia;
 - . aprimorar o processo de ensino aprendizagem, descartando certos procedimentos e validando outros.

- Nível cultural, cujas opiniões se resumiram à:
 - . passar por diversas formas de atualização, tais como cursos rápidos de aperfeiçoamento, troca de experiências ou mesmo cursos de formação universitária;
 - . adquirir confiança e segurança na sua ação como alfabetizadora.

Os três fatores apontados pelas professoras como decisivos pelo sucesso de seu trabalho como alfabetizadoras, ou seja, compromisso com o ensino, experiência no magistério e formação cultural dão a perceber que este sucesso depende muito mais delas, de seu compromisso, de sua formação e de sua experiência do que de outras condições ligadas à: condição salarial, tipo de personalidade, disponibilidade por lecionar em uma única jornada, alimentação e classe social dos alunos, ou mesmo pelas condições materiais e estruturais da escola. Isto parece evidenciar o quanto a competência profissional está ligada a uma sólida formação cultural, um forte compromisso com o ensino e a uma experiência prática enriquecedora adquirida ao longo dos anos. Kramer e Andre (1984) e Engers (1987), em estudos sobre professoras de alfabetização bem sucedidas encontraram também, entre elas, um forte compromisso profissional com o trabalho que realizam.

Quanto à contribuição da teoria para o dia a dia de trabalho, as opiniões das professoras variaram desde aquelas que a percebem como válida para a compreensão do desenvolvimento da criança e uma certa orientação e segurança no trabalho, até aquelas que julgam ter aprendido muito mais trabalhando e descobrindo na

convivência com as crianças.

As professoras, especialmente aquelas com formação universitária, deram a entender que as teorias, provavelmente foram sendo incorporadas à sua formação, influenciando-as no sentido de que certos princípios teóricos acabam por norteá-las a buscarem diferentes caminhos com mais segurança. Entretanto, esclarecem que, as teorias só ganham sentido quando, ao repensar a prática do dia a dia, elas explicam ou dão pistas para busca de novas alternativas na ação com as crianças e não como foram apresentadas nos cursos pelos quais passaram, com umas após as outras, às vezes até justapostas e quase sem integração ou relação ao cotidiano do ensino em sala de aula.

Os maiores desafios citados pelas professoras no seu dia a dia em relação aos alunos, ao ensino, as condições de trabalho e ao tipo de personalidade, podem ser resumidos como os seguintes :

Quanto ao processo de ensino: As dificuldades giram em torno de encontrar formas diferentes para despertar e conduzir o ensino em função dos alunos. Estas dificuldades citadas pela maioria das professoras, podem ser explicitadas através da opinião de uma delas :

"É um desafio contínuo conhecer as crianças e adequar o ensino em função delas. Cada turma é diferente e cada aluno também.

As dificuldades de juntar o referencial teórico com a experiência acumulada e ter tranquilidade para escolher certos procedimentos

e descartar outros. Juntar o que ficou da escola tradicional com o possível da escola nova e aplicar no dia a dia, com as adaptações necessárias. Dar atenção a todos os alunos e às vezes individualmente durante a aula, o-lhar os cadernos, assinalar erros". (Profª A - Anexo 1).

Há entretanto a professora que se diz muito tranquila , não se apavora com nada e acrescenta: "vario muito minhas formas de ensinar: através de histórias, comparações e tudo fica fácil".

Quanto às condições de trabalho: As dificuldades cita-das vão desde a desvalorização salarial da categoria, falta de es-tímulo e apoio por parte da direção da escola, número excessivo de alunos por classe, falta de tempo para o preparo de aulas e para dar maior atenção aos alunos, especialmente quando acumulam jorna-da de trabalho, até aquelas que não percebem dificuldades no traba-lho.

Quanto ao seu tipo de personalidade: De forma geral não sentem dificuldade no trabalho decorrente de "sua maneira de ser". entretanto, há uma minoria que pensa diferente, como: o caso da professora que, apesar de julgar se muito fraca, sente que sua tí-midez às vezes, a prejudica; Há outra professora, que também julga-se tímida e com falta de habilidade para lidar com brincadeiras irônicas de algumas colegas que dizem: "Quanto você ganha a mais do que nós, para se dedicar tanto ao magistério?". Duas professoras

sentem desgaste físico no trabalho, uma acha-se impaciente com as crianças e outra que por envolver-se demais com os problemas da escola, pois leciona em outro período também, sente que falta tempo para atender os alunos como gostaria. E ainda há uma professora que no momento tem se esforçado para ouvir mais os alunos e falar menos, e percebe que está aprendendo muito desta maneira.

Percebe-se que as professoras bem sucedidas também enfrentam desafios no seu dia a dia, que vão desde os relativos ao manejo de classes numerosas, desvalorização salarial da categoria, acúmulo de jornada de trabalho, adequação do ensino em função das crianças, até aqueles relativos ao seu esforço para lidar melhor com algumas limitações pessoais.

É interessante observar que a maioria, mesmo tendo consciência da desvalorização salarial à que está submetida, do pouco reconhecimento de seu trabalho como profissional de ensino, da falta de incentivos e condições adequadas de trabalho e outras dificuldades mais, não se acomodou e demonstra entusiasmo e desejo de crescimento pessoal e profissional o que evidencia o alto grau de profissionalismo, afeto, dedicação e decisão em continuar lutando pela melhoria do ensino.

1.4. Estruturação das escolas: condições físicas e pedagógicas

Quanto à estruturação das escolas onde as professoras lecionam, constatou-se que :

Os critérios citados pelas professoras para a formação das classes no início do ano variam de escola para escola, tais como:

- . por idade;
- . por ordem alfabética;
- . com ou sem pré-primário;
- . através de testes prontidão.

Algumas destas professoras tiveram seus alunos remanejados para outras classes, um mês e meio após o início do ano.

A maioria das professoras trabalha com classes homogêneas. Destas, há classes de alunos "fortes", "médios" e "fracos".

Apesar dos critérios acima adotados pelas escolas no sentido de agrupar os alunos visando uma certa homogeneidade, o que se percebeu é que nas classes havia alunos muito diferentes quanto ao ritmo de aprendizagem, mesmo aqueles que haviam passado por testes de prontidão para a leitura e escrita, segundo depoimento de uma professora.

Quanto à estruturação das salas de aula, observou-se que, na maioria delas os alunos se apresentavam dispostos em fileiras, com exceção de duas em que eles se encontravam formando pequenos grupos e em uma outra, dispostos em forma de U. Das sete classes, cujos alunos se encontravam formando fileiras, em quatro delas estavam dispostos em fileiras dos "fortes", "médios" e "fracos". Nas três classes em que estavam dispostos de forma diferente do convencional, havia uma mesa ou balcão adaptado onde se encontravam li-

vros de literatura infantil, brinquedos pedagógicos e alguns produtos utilizados nas operações das "vendinhas" das aulas de matemática. De maneira geral, nas paredes das salas de aula havia sempre cartazes mostrando palavras com sílabas em destaque, acompanhadas de figuras ilustrativas. Em um pequeno número de salas de aula havia janelas com cortinas, carteiras cobertas com toalhinhas, cujas professoras contavam com a colaboração das crianças no início e final das aulas para limpeza das salas. Nas classes havia, em média, 35 alunos com exceção de duas delas, com número menor.

Quanto à questão do planejamento as opiniões podem ser assim resumidas :

É feito um planejamento anual, revisto bimestralmente . Para cada mês e semana costumam fazer um esquema por escrito das atividades. Diariamente o esquema do que será visto no dia seguinte. Uma minoria detalha, minuciosamente, os planos das atividades. Há segundo elas, uma certa flexibilidade na programação, que às vezes é alterada em função :

- do ritmo e desenvolvimento das crianças;
- dos imprevistos: reuniões, visitas ou um fato novo que desperta a atenção das crianças;
- falta de interesse e desmotivação dos alunos.

A questão do planejamento anual e semestral parece ligada à obrigação para atender a uma formalidade da direção da escola. Entretanto, o planejamento mensal e semanal, apesar de flexíveis são geralmente seguidos. A maioria faz um planejamento mais es-

quematizado e só uma minoria o faz detalhado. Diariamente fazem a revisão para a semana, ou o dia seguinte, em função dos imprevistos, ou em função do ritmo de desenvolvimento dos alunos.

O planejamento parece ser encarado como uma orientação, previsão, um guia da ação, um lembrete do trabalho para a maioria das professoras.

A opinião das professoras em relação às propostas pedagógicas em sua escolas é que elas existem a nível formal, mas na realidade, cada professora tem liberdade para trabalhar livremente e não percebe que seu trabalho está integrado com o de outras classes da escola. Em quatro escolas as professoras contam com coordenação pedagógica, em outras quatro contam com a colaboração da direção da escola e da supervisão. Duas delas não recebem apoio da direção, mas percebem que suas idéias são acatadas por ela. Falta uma proposta que oriente e direcione realmente a prática das professoras nas escolas, apesar de existir à nível formal a proposta do Ciclo Básico. Percebe-se que o êxito do trabalho da maioria das professoras não depende do apoio ou mesmo de proposta pedagógica existente na escola que possa justificá-lo. Parece estar muito mais vinculado a sua iniciativa, compromisso e autonomia em sala de aula. A esse respeito é interessante lembrar que em visita a uma escola, por ocasião das observações em sala de aula, a pesquisadora teve oportunidade de conhecer uma alfabetizadora bem sucedida, que não fez parte do presente estudo, mas que fez o seguinte comentário: "Aqui com meus alunos, nesta escola de periferia, tenho oportunidade de experimentar muito mais coisas novas do que com meus a

lunos de uma escola particular em que leciono noutra período, onde existe um método a ser seguido, imposições de direção e exigências até dos pais".

As opiniões das professoras a respeito do Ciclo Básico, em fase de implantação na rede de ensino público, cujo objetivo é enfrentar o problema da reprovação nas 1ª séries, podem ser resumidas em :

Vantagens: Seis professoras perceberam a proposta como interessante no sentido de que ela:

- . evitava o massacre das crianças na 1ª série (frustração);
- . atendia as crianças de acordo com suas possibilidades (sem pressa e em classes homogêneas);
- . permitia a criança continuar no ano seguinte onde parou.

Entretanto, quatro dentre elas não perceberam nenhuma vantagem na proposta.

Desvantagens: A quase totalidade das professoras considerou que a implantação da proposta aconteceu de forma autoritária e impositiva, gerando os seguintes problemas:

- . desencontros e reações negativas entre professoras;
- . falta de discussão e melhor compreensão da mesma;
- . confusão com promoção automática;
- . dificuldade de compreender critério de avaliação e proseguimento dos alunos lentos.

Percebe-se que foi uma proposta bem intencionada, mas mal compreendida pela maior parte das professoras da rede de ensino, devido ao seu caráter impositivo. Faltou maior participação das professoras no sentido de conhecer, discutir, compreender e decidir sobre sua validade. Daí ser encarada por uma professora como mais um novo modismo. "É mais uma mentira do governo para enganar o povo e a professora caiu nessa". Algumas professoras acrescentaram ainda que a proposta :

- . tolhia e prendia muito sua atuação;
- . oferecia materiais inadequados às suas necessidades;
- . provocava desajustamento para professoras mais antigas e não estava preparando as novas para assumirem as ' classes de apoio;
- . dificultava a professora explicar aos pais o prosseguimento da escolaridade dos alunos lentos;
- . apresentava discrepância nos critérios de avaliação.

Levando-se em conta que as entrevistas e observações em sala de aula com as professoras do presente estudo foram realizadas no 2º semestre de 1985 e que a implantação da proposta do Ciclo Básico iniciou-se em 1984, conclui-se que havia ainda uma certa incompreensão entre as professoras em relação a proposta, considerada pouco discutida e bastante impositiva no seu processo de implantação. Na realidade, estas professoras não se sentiam ainda integradas à proposta, mesmo demonstrando perceber nela algumas vantagens. As classes de apoio suplementar ainda não estavam sendo consideradas válidas. Para algumas professoras se restringiam a

repetição de atividades desenvolvidas nas classes comuns por professoras inexperientes.

A troca de idéias com suas colegas de escola, especialmente com as alfabetizadoras, é uma atitude comum e valorizada por elas. Entretanto, deixaram perceber que é uma troca mais benéfica para suas colegas, do que para elas próprias, porque percebem-se como mais atualizadas, criativas e inovadoras. Parece serem bem aceitas pelas colegas, com exceção de uma professora que percebia nas colegas um certo receio de procurá-las para trocar idéias, talvez pelo fato de julgar-se muito questionadora, acredita ela. Uma das professoras é de opinião que a rede de ensino deveria organizar encontros para troca de experiência entre professoras de alfabetização visando discutirem seus problemas do dia a dia.

Pode-se perceber durante as entrevistas e mesmo durante as visitas às escolas que estas professoras são pessoas interessadas em conversar, ler e procurar descobrir o que há de novo e diferente na sua área de trabalho.

A interação das professoras com os pais dos alunos se restringe, quase exclusivamente, aos contatos durante reuniões bimestrais ou contatos individuais para tratar de algum problema específico do aluno. A maioria acha que este contato é bom, mas algumas acham que poderia ser melhor. Há aquela professora que vem sentindo ultimamente, falta de apoio e respeito de alguns pais pelo seu trabalho. Há outra que percebe que os pais têm a percepção da escola com algo muito distante deles. Há outra ainda que diz aproveitar, o contato com os pais para ressaltar, sempre que possí-

vel, algum aspecto positivo do filho e ajudá-lo a descobrir e valorizar suas qualidades. Percebe que este procedimento tem apresentado bons resultados. Enfim, há desde aquela que tem uma interação formal durante as reuniões, até aquela que mantém uma interação de forma mais dinâmica e informal em atividades extra escolares, visando conhecer e compreender melhor seus alunos, através de relacionamento mais estreito com suas famílias.

O que se constata, é que as professoras realmente dispõem de pouco tempo para contato com os pais dos alunos que são, geralmente, no recreio ou nas reuniões bimestrais. Isto porque, dobram jornada de trabalho ou não moram no bairro onde lecionam. Fazem exceção, três delas que dispõem de mais tempo para estes contatos, ou moram no bairro. Entretanto, parece interessante o depoimento de uma delas, no sentido de aproveitar bem os momentos dos encontros bimestrais: "Os pais, na maioria das vezes vão a essa reunião esperando uma reclamação sobre filho". Ela tem procurado aproveitar estes momentos para ajudá-los a entender melhor os filhos, suas qualidades e compreensão para os seus defeitos. Percebe que, com tal procedimento, vem conseguindo bons resultados e acrescentou: "Acho que os pais passam a ver e tratar melhor os filhos".

É interessante ressaltar também que, uma professora de escola de centro da cidade foi a que demonstrou uma maior insatisfação neste relacionamento com os pais. É possível conjecturar que a maior parte destes pais de classe média empobrecida estão insatisfeitos e exigentes, mesmo com professora considerada bem sucedida que por sua vez começa a dar sinais de desestímulo alegando ex-

cessiva interferência e falta de colaboração deles ao seu trabalho.

1.5. Atitudes das professoras em relação à : fantasia, disciplina e afetividade

As diferentes maneiras das professoras lidarem com a fantasia das crianças podem ser assim resumidas :

De forma geral, aceitam naturalmente, exploram e tiram proveito do "imaginário e da fantasia" das crianças. Há professora que inicia o ano trabalhando com literatura infantil e aproveitando toda fantasia nela existente. Entretanto, as opiniões de algumas professoras podem elucidar como elas lidam com a fantasia das crianças :

"O imaginário e o faz de conta se misturam ainda, nesta idade, ao real. Será que não é importante deixar as crianças darem mais asas a sua imaginação?"

"Aceito naturalmente e só quando percebo que exageram e estão com medo de "fantasmas" é que procuro esclarecê-las".

"Costumo fazer a criança perceber a diferença entre a fantasia e a realidade e há momentos que a faço perceber a realidade".

"Percebo-me como uma pessoa um pouco fantasiou

sa, como as crianças. Sinto-me uma criança velha".

"Acho que a criança de periferia fantasia mais do que as crianças de centro".

Percebe-se que as professoras lidam de forma construtiva com fantasia ou imaginação que a criança apresenta nesta idade, que tem muito da contradição entre o real e o ideal ou imaginário, entre o vivido e o concebido, ou mesmo entre o presente limitado e o futuro idealizado.

Em relação à mentira das crianças: somente uma minoria tem atitude mais rígida. As demais encaram o assunto com naturalidade, pois às vezes, a mentira se mistura com a fantasia, dizem e-las. Entretanto, se é uma mentira que pode prejudicar um colega, procuram mostrar as consequências para todos. Algumas professoras assim se expressaram a respeito :

"Procuro incentivar e valorizar o aluno que diz a verdade. Procuro confiar neles".

"Aceito naturalmente a mentira, mas digo assim: Mentir é pecado e justifica: às vezes a mentira é uma fantasia, uma maneira da criança sonhar".

"Quando o aluno diz que fez a lição de casa, apesar de não haver feito: passo, dou uma olhada, não digo nada e deixo o aluno concluir por si mesmo".

"Procuro conversar e pedir mais respeito pelas coisas dos colegas, dizendo: Se mentem agora que são pequenos, irão mentir quando crescer".

"Quando o aluno faz arte, deixo passar, mas quando percebo que prejudica o colega, procuro saber a verdade e se for preciso, ponho de castigo".

"Acho que a mentira tem muito de imaginário e o faz de conta, que se misturam neste idade ao real, por isso sou tolerante".

Percebe-se que a mentira pode ser encarada como um mecanismo de fantasia, de sonho ou defesa de criança. Algumas professoras são condescendentes e procuram orientar o aluno nestas circunstâncias para o respeito com as coisas alheias, sem humilhá-lo. Há aquela que ameaça colocar de castigo, há aquela que associa a mentira ao pecado, ao castigo e a culpa. Há ainda outras que procuram sempre incentivar e valorizar os alunos que dizem a verdade, numa atitude mais positiva, no sentido de construir o valor da honestidade.

Em relação ao pensamento das professoras sobre a influência de suas manifestações afetivas na aprendizagem dos alunos, pode-se perceber a sua importância através de alguns depoimentos, como :

"Postura aberta facilita o envolvimento dos a

lunos na tarefa".

"O carinho ajuda muito na adaptação da criança na escola. Nos primeiros dias, até chego a pegar criança no colo quando chora".

"Estimulo e reforço os comportamentos positivos dos alunos. Sou exigente e acho que isto desperta um certo compromisso da criança com a aprendizagem. Acho que a professora é um modelo para as crianças."

"O carisma da professora tem muita influência na aprendizagem do aluno. A criança demonstra satisfação e aprende mais quando é tratada carinhosamente".

"Percebo como o carinho e a atenção que dou a eles ajuda-os a aprenderem melhor: quando valorizo os seus rabiscos e ajudo-os a transformarem em desenhos e quando ensino-os a rezarem e a contarem".

"Percebo que quando a criança está triste e com algum problema ela fica "distante" e não aprende. Ela precisa de equilíbrio cognitivo, afetivo, social e motor para aprender".

"Quando estou nervosa percebo que não aprendem bem".

"Com as meninas, principalmente, que são mais sensíveis que os meninos e se magoam mais facilmente é que percebo bem a importância do carinho na aprendizagem".

Percebe-se que as professoras valorizam, aprovam e estão convencidas da importância de tratar os alunos com respeito, com carinho, com elogios inteligentes e apropriados, favorecendo a existência de um clima favorável ao envolvimento dos mesmos nas tarefas. Dão atenção especial ao aspecto emocional, à sua ligação ou influência sobre o aspecto cognitivo no sentido de lidar de maneira construtiva com a auto imagem da criança. Algumas percebem-se como modelos para as crianças.

Como as professoras encaram a disciplina em sala de aula:

Percebe-se uma certa variação nas opiniões sobre a dinâmica disciplinar e a sua relação com a aprendizagem. Entretanto, pode-se distinguir a disciplina percebida como regra de comportamento para organizar as tarefas e viabilizar o trabalho e também no sentido de manter a ordem e o silêncio.

Em geral elas acham que deve existir a disciplina para facilitar a aprendizagem, mas não exigem que a criança fique quieta o tempo todo. A disciplina é encarada não como silêncio, mas como sinônimo de trabalho, diálogo, camaradagem, afeto e respeito mútuo, segundo visão semelhante a de Nidelcoff, (1978). A maioria convive bem com uma participação "barulhenta" das crianças dentro de algumas regras, às vezes estabelecida e controlada com a ajuda delas e outras vezes, por ela somente. Alguns depoimentos das pro-

fessoras poderão elucidar o que pensam sobre a disciplina :

"Se as crianças estão entendendo e envolvidas na atividade, a disciplina existe, caso contrário torna-se difícil conseguí-la".

"A disciplina é necessária. Todos participam e cada um tem seu momento de falar e os outros o dever de respeitar, mas isto não implica que devem ficar quietos o tempo todo. Às vezes os próprios alunos pedem para os colegas ficarem quietos porque eles querem ouvir o que eu, ou um seu colega, está tentando dizer".

"A disciplina é importante, mas deve ser adaptada ao tipo de atividade. A criança pede levantar, falar com o colega, mas sem incomodar os demais. Para aprender é importante dar liberdade para despertar a criatividade da criança".

"A disciplina não deve ser rígida, mas sim maleável. Ela é necessária, pois sem ela não há respeito e não se aprende".

"Não vejo problema com a disciplina. Vou analisando e adequando as regras que decido junto com os alunos. Os colegas costumam pedir aos "barulhentos" para ficarem quietos por-

que estão atrapalhando. Nunca coloquei um aluno para fora da classe e nem "puxei orelhas".

"A verdadeira disciplina vai sendo descoberta pelos próprios alunos. Eu não imponho, só ajudo-os".

"A disciplina é importante: enquanto estão interessados ficam atentos. É necessário, entretanto, muitas e variadas atividades porque, se pararem de trabalhar, "quase se matam". Na hora da leitura todos querem falar e torna-se difícil manter a disciplina. O mundo deles é muito competitivo: eles se afobam para tomar a sopa, pegar o brinquedo e tudo o mais, são muito agressivos".

"Disciplina é norma de vida. A escola tem que funcionar nesta base. Há momentos em que deve haver silêncio, disciplina, senão não há concentração. Deve haver participação com respeito".

Depreende-se uma certa tendência das professoras exercerem um papel de "reguladoras" das relações dos alunos para garantir um clima de respeito e cooperação visando condições de organização para a aprendizagem.

Em se tratando ainda da disciplina, mas em relação as ma

neiras de agir nos momentos de muito barulho, somente três delas disseram que, às vezes perdem a paciência e gritam para conseguir que as crianças voltem a prestar atenção à tarefa. A maioria, sete entre elas, conseguem que os alunos voltem à tarefa, tornando atitudes, tais como :

"Calmamente peço a atenção dos colegas para ouvirem o que um deles está falando!".

"Paro a aula, fico olhando para eles, esperando até perceberem!".

"Vou à frente, levanto a mão e digo: Havia me esquecido, quero lembrar vocês de que...".

Somente três professoras ainda sentem alguma dificuldade em manter um clima de envolvimento dos alunos nas tarefas. Uma relatou na entrevista sua dificuldade em lidar com a disciplina e realmente em sala de aula demonstrou através de chamadas de atenção dos alunos constantemente, uma certa falta de habilidade em conseguir a ordem que ela desejava para trabalhar.

Ainda em relação à questão de como agir quanto à disciplina, quando estão conversando muito, as atitudes mais comuns citadas para se conseguir o interesse dos alunos ao percebê-los desatentos, consistem em variar as atividades a partir algo ligado à conversa deles no momento, ou mesmo procurando :

- . contar uma história;
- . mandar desenhar e pintar;
- . fazer mímica;

- . fazer continhas;
- . brincar com brinquedos pedagógicos.

Em relação a como acompanhar o desenvolvimento dos alunos, no sentido de avaliar a aprendizagem, percebe-se que, elas conhecem e acompanham individualmente e diariamente o desenvolvimento e evolução dos alunos. Algumas até acham desnecessária a realização de "provas" e atribuição de conceitos e o fazem mais para satisfazer uma exigência legal e também aos pais. Mas a observação do aluno no dia a dia, o progresso que cada um faz dentro de suas possibilidades, a orientação constante quando se percebe a dificuldade, o estímulo aos acertos e o elogio apropriado e inteligente, no momento certo, é que realmente fazem parte do processo de acompanhamento que elas adotam e que podem ser chamado de avaliação contínua do tipo formativa. Pelas falas de algumas professoras podemos perceber como avaliam :

"Procuro estimular os acertos, aceito os erros sem repressão".

"Conheço cada aluno meu, pela letra".

"Observo individualmente. Avalio o progresso de cada um dentro de suas possibilidades. Coloco visto nas correções e conceitos por exigência da escola".

"Avalio em primeiro lugar a criatividade, depois outros aspectos e capricho, também. Diariamente observo o caderno de classe. Dou

provinhas semanais e utilizo conceitos elogiosos como: Legal, Que jóia, etc."

"Observo os alunos enquanto trabalham, circulo pela classe e se tem algum aluno com dificuldade já vou orientando, na hora. Dou pouca lição e não deixo acumular erros. Utilizo prova mimeografada para satisfazer a exigência da escola, mas para avaliar mesmo, observo o caderno do dia a dia que "fala tudo" sobre o rendimento do aluno".

"Observo os hábitos de estudar e de trabalhar deles. Trabalham em equipe, vão à lousa, recebem pontos e por aí posso avaliar a cooperação e a competição entre eles. Através das provas avalio o aproveitamento de cada aluno em relação à classe e também por exigência legal, mas acho importante respeitar o ritmo dos alunos. Aqueles que terminam rápido as atividades pegam um livro ou um brinquedo pedagógico e os que demoram mais, acompanho-os de perto. Às vezes eles próprios se auto-avaliam. Não costumo corrigir a escrita livre e para o ditado ou exercício de matemática discuto os critérios com eles.

1.6. Procedimentos de alfabetização

Quanto ao métodos ou procedimentos de alfabetização relatados pelas professoras, depreende-se que são variados e dependem das características das turmas e de seus próprios estilos de ensino. A maioria parte das palavras destacadas de histórias, da própria cartilha, ou de textos elaborados a partir das falas dos alunos. Um menor número de professoras inicia a alfabetização partindo das vogais, depois associando-as entre si e com as consoantes, formando sílabas e depois as palavras. As que iniciam introduzindo palavras, exploram os seus significados formando pequenas frases para, em seguida, destacar as sílabas. Outras introduzem as palavras destacando as sílabas que começam a ser juntadas para formarem palavras novas. Tanto entre as que iniciam com palavras significativas formando frases, como as que começam pelas vogais, existe uma preocupação comum, ou seja, de apresentar, seja a palavra, sílaba, ou a vogal, de maneira agradável e envolvente para as crianças, através de histórias ou aproveitando fatos significativos que surgem durante as aulas, relacionados com a vida delas e as vezes transformados em pequenos textos.

Diferentes cartilhas foram citadas e observadas em sala de aula. Entretanto, a maioria das professoras as utilizam como um recurso auxiliar, sem se prender muito a elas.

Parte dos relatos das professoras é apresentado a seguir visando elucidar os procedimentos mais comuns de alfabetização :

Profª A

Meu método é semelhante a outros métodos mais conhecidos. Resumindo: De início, deixo as crianças agruparem-se à vontade com o objetivos de troca de experiências de vida.

Para desencadear o ensino da leitura e a escrita, aproveito livros de literatura infantil, conto histórias, destaco frases e palavras do texto para serem trabalhadas ao longo do tempo.

- Das histórias retiro atividades de matemática, ciências e outras habilidades que serão desenvolvidas.

- Ao longo do ano as crianças lêem e criam novas histórias.

- Adoto cartilha mais para satisfazer aos pais dos alunos.

Profª B

Utilizo o método analítico-sintético. Parto das palavras chaves nas sequência em que aparecem na cartilha, vou destacando ' as sílabas e trabalhando com elas. Unindo as sílabas conhecidas e les vão formando palavras novas. Daí começam a formar pequenas orações a partir da família das palavras chaves.

Das orações que são formadas já começo introduzir as noções de masculino e feminino; singular e plural, antônimos e sinônimos. Claro que estas noções são em linguagem de acordo com o nível de entendimento das crianças.

A cartilha que adoto é: "O mundo mágico" de Lídia Maria Novaes.

- Não me prendo muito à cartilha e há dias que até fujo

dela.

Profª C

Uso um método misto: não chega a ser o global; é mais próximo do silábico.

Adoto as cartilhas: "Mundo Mágico" e "Caminho Suave" - Começo trabalhando com palavras chaves mais concretas (conhecidas) bola, bule, etc. Apresento a sílaba e depois as palavras que contém aquela sílaba. Ex: pa-pato, panela, mapa, etc. Depois eles vão formando frases com as palavras conhecidas. Em seguida ditado mudo e depois formando palavras com as fichinhas. Em etapas mais adiantadas peço a criança para procurar palavras que contém ss e ç nos jornais.

Uso jogo para ajudar a criança a distinguir ss do ç, o rr do r, o m do n, o ba do da e a formação do lh.

Profª D

Começo, no início do ano, com um ditado para perceber os alunos que já têm alguma bagagem e os que não a têm. Peço as meninas para desenharem uma menina e aos meninos, um menino. Através dos desenhos costumo perceber as dificuldades (estágios) dos alunos. Os que fazem desenhos incompletos, acabam sempre apresentando dificuldade durante a alfabetização. Classifico mentalmente os alunos para saber como lidar com os que apresentam, ou não, dificuldade para aprender.

Começo com o A E I O U maiúsculo e depois o minúsculo.

Introduzo o ai, au, ei contando histórias e depois o ta, te, ti, to, tu e no final outra sílaba, ex. fá.

Daí eles vão formando palavras com as sílabas conhecidas, depois frases e em seguida já faço ditado para eles. Utilizo a cartilha "A Magia das Palavras" apesar de não gostar muito.

Apresento a lição da cartilha relativa a cada sílaba e em seguida, trabalho com leitura e folhas mimeografadas de lições de outras cartilhas.

No ditado, utilizo lições de outras cartilhas para evitar que as crianças não decorem as lições e só saibam escrever do jeito que estava na cartilha que usam.

Profª E

Utilizo o Método silábico-fonético. Começo com as vogais, depois associando-as com as consoantes que são sempre apresentadas através de uma história. Elas vão formando as sílabas, as famílias e unindo-as, formando as palavras. Depois as frases e daí os pequenos textos.

Faço com que a criança coloque sua mão na garganta para sentir as pronúncias labiais e distinguir das dentais.

Gosto de cartilhas finas com figuras grandes e coloridas, letras grandes e bem legíveis, textos pequenos. "Hora Alegre" de Gilda Meireles é a que mais se aproxima, mas na realidade não gosto muito de nenhuma das que conheço. Fujo muito da cartilha trabalhando com textos mimeografados que eu mesma preparo. Uso a cartilha mais para satisfazer os pais e para as crianças terem uma visão do todo e já irem antevendo o que irão aprender. Percebo que o 1º livro tem um significado muito importante para os alunos.

Profª F

Começo com a palavra bala para adoçar a vida da criança. Quando pergunto do que gostam, sempre surge esta palavra. No 1º dia todos vão à lousa tentar copiar a palavra bala e desenhar também. Quero com isso que a criança associe a vida na escola com uma imagem, boa e gostosa. Isto porque muitas vezes, amigos ou irmãos mais velhos costumam contar que ficaram de castigo, na escola.

Depois vou introduzindo outras palavras que surgem na conversa com as crianças, como batata, banana, etc. Depois entro na cartilha. Utilizo a cartilha "A Pata Nada" do Sodré.

Escrevo na lousa e depois copiam no caderno a lição da cartilha.

Isto vai ajudando o aluno a descobrir que as letras de forma tem suas correspondentes em letras de mão.

Costumo contar uma história, depois eu escrevo as palavras na lousa e no caderno deles. Faço desenhos ilustrativos com as vogais na lousa. Após a 1ª lição faço ditado e depois começam a separar sílabas.

Após algumas lições começam a juntar as sílabas conhecidas para formar palavras novas.

Depois introduzo as vogais com as famílias. Ex: mamãe, papai, titio. No final de setembro já estão escrevendo histórias de três frases ao observarem um desenho.

Profª G

Elaborei um método próprio com as etapas que seguem durante a alfabetização:

Começo com a apresentação das vogais e depois a apresentação de cada uma das sílabas através de uma história. Ao mesmo tempo vou devagar, trabalhando primeiro as dificuldades da leitura e depois as da escrita. Através dos momentos de escrita livre os alunos se desenvolvem muito. Leio um dos textos que eles produziram e depois eles lêem seus próprios textos para os colegas ouvirem. Acho isto fantástico! Uma vez por semana trabalho bem esta atividade através da qual percebo o desenvolvimento da potencialidade dos alunos e a associação da leitura com a escrita. Não utilizo cartilha. Deixo num canto da sala, sobre uma mesa grande, muitos livros infantis à disposição dos alunos para escolherem e aprenderem a ler de tudo. Acho que a cartilha bitola o aluno e não os deixa expandirem.

Profª H

Depois do período preparatório, começo trabalhando com as vogais, depois com as palavras chaves, vou destacando as sílabas, juntando sílabas diferentes e formando palavras novas.

Conhecendo uma série de palavras já vão formando frases. Uso a cartilha "O Mundo Mágico". Acho que a cartilha é um apoio para o aluno e para a mãe que pode acompanhar e saber em que ponto a criança está.

Acho difícil não usar cartilha porque nos textos mimeografados a letra de forma não fica igual a letra impressa da cartilha.

Profª I

O método que mais utilizei até agora foi o global. Mas nesta classe, este ano, com alunos que faltam muito e outros que chegam após o remanejamento, é quase impossível utilizar o método global, pois perdem a sequência.

No período preparatório, incidental, já vou destacando algumas palavras, como: mesa, cadeira, porta, etc.

Começo introduzindo duas palavras por dia através de um cartaz ou um jogo de leitura através de fichas. Ex: Apresento um cartaz com a palavra vovó. Falo sobre ela, distribuo fichas e pergunto qual deles tem a ficha com aquela palavra. Quem tem, mostra para os colegas. Daí, coloco a ficha logo abaixo do desenho na lousa.

Ensino primeiro a leitura e depois a escrita. Eles separam as palavras das frases e formam outras frases com as palavras conhecidas. Da palavra chave vão tirando as sílabas e formando novas palavras, Daí trabalham, com as fichinhas (sílabas). Juntando-as e separando-as. Neste momento uso o cartaz de pregas para auxiliar e já formam frases e depois historinhas.

Em seguida começa o período de fixação, onde são trabalhadas as dificuldades. Daí, então, entrego outras cartilhas para as crianças que, anteriormente, usaram "A Pata Nada" do Sodré.

Não dou grande importância à cartilha, mas acho que ela ajuda a criança a fazer a lição de casa e também as mães gostam de ver a cartilha para acompanharem o aprendizado das crianças. A cartilha é mais um guia para a professora e para os alunos. Já traba-

lhei sem cartilhas, anteriormente. Agora tenho usado a cada ano, u ma diferente. "A Pata Nada" do Sodré, não gosto no seguinte sentido: Primeiro só utiliza palavras com a vogal a depois só com a vogal o, etc.

Profª J

Utilizo procedimentos variados de alfabetização excluindo o método global; o silábico e a palavra chave com o silábico são os mais comuns. Uso mais de duas cartilhas, de preferência, "A Pata Nada" e "No Reino da Alegria" e outras mais que a escola tem. Costumo consultar os (subsídios para alfabetização/Public. da Secret. da Educação do Estado).

Uso palavras chaves de acordo com os momentos da criança e mudo-as se percebo que não a conhecem bem. As cartilhas são importantes para introduzir as palavras chaves e também servem como um referencial para os pais acompanharem o progresso das crianças, mas não as vejo como necessárias para alfabetização.

Os alunos copiam e fazem exercícios no caderno, preenchem exercícios em folhas impressas e também fazem exercícios na lousa.

Geralmente tenho feito assim: Entrego um texto de três frases em letra de forma e as crianças lêem e escrevem-no em letra de mão.

Para introduzir sílabas novas utilizo textos que eu própria preparo. Começo com as vogais e depois ligando-as com as consoantes. Ex: ba-la, fa-la e em seguida partem para pequenas frases como: a bala caiu e depois pequenos textos.

Há uma tendência no sentido das professoras procurarem desenvolver atividades significativas para as crianças, partindo das manifestações delas, buscando explorá-las. Respeitam e procuram valorizar o que as crianças dizem e fazem. Utilizam textos mimeografados sobre assuntos mais próximos do dia a dia das crianças que costumam surgir em sala de aula. As cartilhas, que variam desde as mais antigas até as mais atuais, são utilizadas como material de apoio para introduzir sílabas, mas elas não são consideradas indispensáveis. Há professoras que utilizam duas ou mais cartilhas e há aquela que não utiliza nenhuma. De forma geral não gostam muito de nenhuma delas, mas a adotam como um recurso auxiliar e como um instrumento através do qual os pais podem acompanhar o aprendizado das crianças.

Os procedimentos de alfabetização variam, predominando o da silabação. Existe uma certa preocupação entre elas no sentido de respeitar e estimular as crianças desafiando-as a se engajarem na busca do conhecimento, num aprendizado com significado para elas, que neste particular aproximam-se das idéias de Ferreiro e Teberosky (1979).

Entretanto o mais importante não são as técnicas em si, mas a utilização, a adaptação que fazem delas de acordo com as características das crianças e de seus próprios estilos de ensinar. Observa-se uma postura de respeito e valorização da criança, no sentido de ajudá-la ir descobrindo a leitura e escrita de forma prozeirosa, interessante e com significado para ela. O depoimento de uma professora pode ser esclarecedor neste sentido:

"Através dos momentos de escrita livre os alu nos se desenvolvem muito. Leio um dos textos que eles produziram e depois eles lêem seus próprios textos para os colegas ouvirem. A-cho isto fantástico!

1.7. Opiniões sobre pré-escola e subnutrição

A opinião das professoras sobre os seus alunos que frequentaram a pré-escola são no sentido de que eles, em relação aos demais na classe, não costumam apresentar diferenças significativas no processo de alfabetização, especialmente quanto ao desenvolvimento cognitivo. Entretanto, a maioria percebe que as crianças que frequentaram a pré-escola tem melhor ambientação, melhor coordenação motora, maior facilidade de comunicação e expressão, mas apresentam também, alguns "defeitinhas" na opinião de uma delas. No início do ano: "falam muito, são "tagarelas", passeiam muito pela classe, fazem "bagunça", parece até que já estão cansados da escola e não respeitam muito os colegas.

Percebe-se que, pelas opiniões acima, a criança com pré-escola ambienta-se mais facilmente à escola no sentido de ser mais sociável, desinibida e apresentar uma melhor coordenação motora. Vantagens iniciais que, segundo a maioria, não vão sendo tão percebidas posteriormente. Entretanto, quase não há evidência, segundo elas, de desenvolvimento intelectual (cognitivo) o "traba-

lhar a cabeçinha da criança" como disse uma das professoras, mas a afetividade, e a sociabilidade parecem ser mais desenvolvidas.

Quanto à relação entre os alunos mal alimentados na infância e problemas durante a alfabetização, todas elas têm constatado que apesar da fome eles aprendem. Todas elas já tiveram no mínimo um caso de aluno que comprova isto. Algumas professoras esclareceram não ignorar que este é um problema de injustiça social, exigindo solução, mas que apenas a merenda escolar não o resolve. Uma professora observou nos alunos que já teve, maiores problemas devido a carências afetivas, do que a subnutrição. Outra observou: se você tratar a criança como um ser humano respeitando-a consegue-se muito dela, até da mal alimentada.

Percebe-se que a criança mal alimentada na infância (não a severamente desnutrida que geralmente não atinge 2 anos de idade) tem condições de aprender, apesar de seu potencial ter sido rebaixado, não só pela nutrição deficiente como por outros fatores complexos como a miséria, baixo nível de instrução, entre outros que fazem parte da estrutura social como um todo.

2. INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO: OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

A interação das professoras com os alunos e dos alunos entre si apresentou-se bastante variada. Na grande maioria dos casos predominava um clima de relações amistosas que contribuía para o envolvimento das crianças em suas próprias aprendizagens.

Havia, entretanto, algumas professoras que embora demonstrassem uma certa preocupação e atitudes carinhosas com as crianças em certas situações, em outras não perdiam a oportunidade para repreendê-las e esvaziar as "conversas" em nome da disciplina, do silêncio ou "do que a diretora vai pensar". Algumas manifestações das professoras neste sentido, podem ser elucidativas :

"Márcia assim não dá! Você está conversando e atrapalhando; sentada. Não mandei pegar nada, mas olhar para a lousa. Se continuar o barulho, então vamos mudar as regras do jogo. Você vai parar de apontar lápis aqui na carteira".

"Tem uns aqui com cadernos bonitos mas outros... Tem alguns muito preguiçosos e outros que se mexem muito o tempo todo e não tem tempo para fazer o que eu digo".

"A tia está triste com você hoje, pois não está fazendo nada direito".

"Marcos não está fazendo o exercícios. Sem conversa. Vire para frente. Você está conversando desde ontem".

"Cada um cuidando de sua vida. Agora, silêncio! Trabalhando! Tem gente ainda caçando mosquito!".

"Vamos trabalhar senão não vai dar tempo!".

"Olhe a brincadeira das mocinhas".

"Silêncio! O que a diretora vai pensar!".

"Ana, se você não tiver pintado tudo, não vai brincar no recreio!".

"Carlos, já terminou o exercício. Então vai estudando a cartilha!".

"Tem gente que acordou cansado hoje".

"Vou pegar as comadres de jeito; estão falando muito hoje!".

"Quem não terminar o exercício não sai na hora do recreio".

Percebia-se a disciplina em sala de aula encarada como norma visando a organização de condições de participação nas tarefas, como facilitadora da aprendizagem, como apelo para não magoar a professora, às vezes conseguida de forma afetuosa e brincalhona ou até mesmo como ameaça no sentido de manter o silêncio.

Variavam as formas, mas a predominância é para as mais descontraídas, ora ligadas a organização visando a aprendizagem e ora ligadas aos aspectos morais.

As professoras em geral, demonstravam muita sensibilidade e propriedade no sentido de intervir e reorientar o processo de interação em sala de aula de maneira positiva e adequada às situações que surgiam. Procuravam lidar bem com os "improvisos" aproveitando as idéias surgidas entre os alunos ligando-as de alguma for-

ma com os objetivos das atividades que estavam sendo desenvolvidas. Despertavam, nestes momentos, maior interesse e participação dos alunos. Aliás, é interessante ressaltar a habilidade das professoras em estimular e conduzir estes diálogos com as crianças. Os assuntos mais comuns giravam em torno de :

- programas (jornais, novelas, filmes) da T.V.;
- fatos corriqueiros do dia a dia em família;
- assuntos tratados em aulas anteriores;
- incidentes acontecidos em sala de aula com alunos;
- acidentes que acontecem próximos da escola.

Segundo o que se pôde captar durante as entrevistas, as formas mais citadas pelas professoras para conhecer a vida de seus alunos foram através de:

- conversas informais em sala de aula e no recreio;
- desenhos (auto-retratos) e redações sobre a vida em família;
- histórias, composições, novidades, escrita livre e mímica;
- conversas com professoras de pré-primário, com outras professoras das escolas e pais de alunos.

Outro aspecto interessante a ser destacado era a facilidade com que as professoras conseguiram dar aula para toda a turma e ao mesmo tempo atender os alunos individualmente, corrigindo os exercícios, tirando dúvidas ou mesmo orientando-os. Enquanto umas demonstravam preocupação com a ordem, limpeza, o uso correto da pon

tuação e parágrafos no caderno das crianças, outras se mostravam mais flexíveis nestes aspectos. Algumas professoras, quando os alunos mais rápidos iam terminando os exercícios deixavam as crianças livres para ler um livro de histórias, pegar um brinquedo pedagógico, ler outras lições da cartilha ou fazer redação livre e até deixavam que as crianças conversassem baixinho sem atrapalhar os colegas. Já outras professoras exigiam que os alunos ficassem quietos, estudando a lição que ela determinava, até que os demais terminassem o que estavam fazendo. De forma geral, nas classes sempre se ouviam conversas de alunos e as professoras convivendo bem com aquele "zunzum". Mesmo quando a professora saía da sala eles continuavam trabalhando, concentrados, mas sempre se ouvia um "zunzum".

Um outro aspecto interessante que merece ser ressaltado é em relação à disposição dos alunos em sala de aula. Em duas delas eles se encontravam formando pequenos grupos, em outra dispostos em semi-círculo e nas outras sete dispostos da forma tradicional, ou seja, em fileiras. Nas duas primeiras a disposição em pequenos grupos parecia favorecer a interação entre eles. Nas demais a interação era razoável com os colegas e não se percebia agrupamento dos alunos em "fortes", "medios" e "fracos". Entretanto em três classes havia um tratamento diferenciado, especialmente aos últimos alunos da fileira dos "fracos" que quase não recebiam atenção da professora. Em uma das salas a pesquisadora perguntou a um destes alunos porque não estava fazendo a tarefa. Prontamente, um colega ao lado já se antecipou respondendo: "Ah! tia, ele não sabe nada". Como se já tivesse implícito na afirmação: "não precisa se

preocupar, pois ele não tem capacidade para aprender". Uma discriminação não só da professora como também reforçada pelo colega do lado.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

Algumas conclusões puderam ser evidenciadas, Entretanto, levando-se em conta que o presente estudo foi realizado com um pequeno grupo de professoras de alfabetização bem sucedidas indicadas pelas autoridades de ensino nesta área, não se pode generalizar os resultados, mesmo porque não é o objeto deste tipo de pesquisa. Todavia, ele permitiu ampliar a compreensão sobre como elas se colocam diante de sua prática e os mecanismos que utilizam para desenvolvê-la com competência, apesar das limitações a que estão sujeitas. Elas estão conseguindo mostrar a viabilidade de se desenvolver um processo de alfabetização bem sucedido no ensino público.

Alguns aspectos que se mostraram relevantes nas concepções e formas de atuação destas professoras serão comentados a seguir.

As professoras estudadas desenvolvem sua prática pedagógica em diferentes estilos, variando desde aquela que apresenta

traços marcantes da pedagogia tradicional até a que desenvolve atividades dinâmicas e criativas, com características de um ensino de caráter renovador. Entretanto, a maior parte delas, mesmo adotando uma linha de trabalho convencional, valorizando a ordem e se utilizando de formas um tanto mecanicistas de ensinar (enfaticamente o treino, a cópia, o ditado), procura combiná-las em certos momentos com a participação e imaginação das crianças num clima de entusiasmo e desafio na aquisição dos conteúdos, que são considerados características de um ensino renovador. Desenvolvem, portanto, uma prática pedagógica em que combinam a formação tradicional com algumas contribuições da Escola Nova. Neste aspecto confirma-se a dificuldade que Kramer e André (1984), tiveram para identificar professoras bem sucedidas pela diversidade de tipos encontrados entre elas, o que ^{as} levou a concluir que poderiam ser caracterizadas como pertencentes à "escola tradicional" ou à "escola renovada".

Em relação à questão da competência profissional, embora as professoras tenham em sua maior parte completado a formação básica (Curso Normal) com cursos universitários e outras atividades de atualização oferecidas pela rede de ensino, reconhecem que não receberam uma formação acadêmica que as preparasse adequadamente para trabalhar com alfabetização. O aspecto mais valorizado por elas na aquisição da competência e sucesso profissional foi o compromisso assumido de trabalhar com seriedade este primeiro momento da vida das crianças na escola pública, pela importância e repercussões que dele decorrem. Aliado a esse compromisso, outro aspecto também bastante valorizado foi o domínio da experiência adquiri

do no exercício docente ao longo dos anos como alfabetizadoras, on de tiveram a oportunidade de aprender observando alunos, trocando experiências com colegas mais experientes, refletindo e aprimorando suas práticas pedagógicas. Duas entre elas ressaltaram ainda, a importância da supervisão e orientação recebida durante esses anos.

Percebe-se, no discurso das professoras uma certa discrepância entre o modelo aprendido durante a formação acadêmica e o modelo que foi sendo construído no ambiente de trabalho. Este foi mais valorizado que aquele, na medida em que a formação acadêmica, mesmo entre as que possuem curso superior, mostrou-se como ponto de partida insuficiente e pouco adequada para trabalhar, especialmente com as crianças das escolas de periferia. Neste sentido, confirma-se, de alguma forma, o que Leite (1985), ressalta sobre a ineficácia da formação e treinamento de professoras do ensino público, quando se refere à questão de sua formação, tanto teoria quanto prática, como exíguas e inadequadas à realidade que o professor irá encontrar nas escolas públicas e conclui: "... a formação do professor inicia-se a partir do momento em que assume sua primeira classe". O que fica evidente, também, no presente estudo, é que foi no mundo do trabalho que elas passaram a visualizar, na rebeldida da realidade, a possibilidade de atuarem mais efetivamente sobre ela. Aí tiveram oportunidade de adquirir o domínio da experiência, ano após ano, através do desempenho docente vivido plenamente com autonomia em sala de aula. Uma autonomia, "forçada" em função da necessidade de desenvolverem suas próprias metodologias, que deve, certamente, ter contribuído para adquirirem segurança e

independência no trabalho. Esta autonomia, muito prezada por elas, talvez tenha sido um dos motivos de sua permanência como alfabetizadoras? Fica neste sentido uma indagação que poderá ser objeto de estudos futuros.

Percebe-se ainda que, além do compromisso, da experiência docente, da formação acadêmica e cultural, algumas características psicológicas, tais como: uma certa dose de segurança pessoal, autonomia, curiosidade, criatividade, entusiasmo, envolvimento e responsabilidade no trabalho foram importantes no processo de construção da competência e sucesso profissional destas alfabetizadoras. Foram aspectos também encontrados por Engers (1987), e confirmados neste estudo.

Embora conscientes da importância do seu trabalho na vida das crianças, as maneiras de encará-lo variam desde aquelas que lhe atribuem um caráter de missão, doação, até a maior parte delas, que o encaram como uma atividade de cunho técnico e social, demonstrando uma visão mais crítica do seu papel como profissional de educação. Estas visões diferentes sobre o seu papel podem ser melhor percebidas pelas informações obtidas durante as entrevistas e observações em sala de aula, de duas professoras que fizeram parte da amostra e que estão transcritas nos anexos 1 e 2.

Na interação com os alunos, elas mantêm um relacionamento afetivo em que predomina um clima descontraído, de respeito mútuo, amizade, incentivo e confiança na capacidade deles. Demonstram entusiasmo não só na maneira séria e responsável com que abordam os conhecimentos, mas também na maneira de ouvir com paciência,

atenção, procurando encorajar, valorizar e compreender o que as crianças dizem e fazem. Demonstram também habilidade em lidar com a disciplina, através do envolvimento das crianças nas tarefas, num clima em que predominam as formas cooperativas e afetuosas de se conseguir uma certa organização necessária para trabalhar. A importância de se criar um clima de respeito mútuo e cooperação onde os aspectos afetivos, sociais e cognitivos sejam igualmente valorizados, favorecendo a evolução intelectual das crianças é enfatizada por Micotti (1980), entre outros, e também confirmada no presente estudo.

É interessante ressaltar que, mesmo entre as professoras consideradas bem sucedidas pelas autoridades de ensino na área de alfabetização, há uma minoria que apresenta atitudes inadequadas não só pelo tratamento diferenciado e discriminatório em relação a alguns alunos da fileira dos "fracos", como também pela falta de habilidade ao lidar com questões relacionadas à disciplina. Entretanto, a maior parte delas consegue conduzir o processo de alfabetização, independente das várias técnicas utilizadas, de forma equilibrada procurando balancear os aspectos técnicos, pedagógicos, afetivos e cognitivos com segurança e autonomia. Estão sempre procurando descobrir maneiras agradáveis de estimular e envolver as crianças nas atividades. São persistentes, entusiasmadas, acreditam no potencial das crianças e na importância do seu trabalho na vida delas, apesar da falta de incentivos, de reconhecimento e da desvalorização salarial à que estão submetidas no ensino público.

O forte compromisso profissional demonstrado pela serie-

dade e entusiasmo no trabalho e a valorização social da alfabetização, foram aspectos encontrados em estudos semelhantes de Kramer e André (1984), Engers (1985), e confirmados também neste estudo.

Alguns dos aspectos apontados neste estudo parecem relevantes para que se possa repensar a formação de docentes e fornecer parâmetros para que eles possam refletir sobre suas ações visando o aperfeiçoamento no trabalho.

Um desafio apontado pelas professoras, que merece melhor atenção em estudos posteriores, é aquele relativo à dificuldade de integração da fundamentação teórica com a prática do dia a dia em sala de aula. Deixaram transparecer que aprenderam muito observando alunos, trocando experiências com colegas e tentando novas maneiras de trabalhar. Pouco ou nada se referem aos cursos realizados, nos quais as teorias apresentadas tinham pouca relação com o dia-a-dia dos alunos em sala de aula. A maior valorização da prática docente suplantando a formação acadêmica, parece sugerir que as escolas não estão preparando adequadamente para o exercício do trabalho. Isto é um alerta, não só para a necessidade de continuar os estudos sobre o contexto e formas de atuação das professoras no trabalho, bem como para a importância de repensar a questão das estratégias de capacitação profissional para a função.

Parece de fundamental importância, entretanto, que se discuta a prática de alfabetização, não só no meio acadêmico, por pesquisadores e estudiosos do assunto, como também entre os professores de alfabetização a nível das escolas. Neste sentido, apresentar-se-ão alguns indicadores que poderão nortear pesquisas futuras

e servir como possíveis propostas para melhorar a formação e atualização das professoras de alfabetização.

Em primeiro lugar sugere-se a realização periódica de encontro de professores de alfabetização, para, em pequenos grupos, falarem, trocarem idéias e refletirem sobre suas práticas habituais. Um profissional da área, mais experiente e capacitado em trabalhos com grupos, poderia incentivá-los, ajudá-los a refletir, confrontar e redimensionar suas práticas à luz de referenciais teóricos mais adequados.

Por outro lado, um dos modos de tornar mais interessante o ensino oferecido nos cursos de formação de professores, é a utilização de abordagens metodológicas que permitam aos alunos-estagiários participarem de atividades mais envolventes em sala de aula, tais como simulações ou vivências de situações próximas da vida dos alunos, para serem analisadas e interpretadas a partir de referenciais teóricos adequados e mais significativos para eles. E, certamente, uma reestruturação do sistema de estágios que permita ao aluno-mestre uma permanência significativa nas salas de aula.

Como a maior parte das professoras bem sucedidas desenvolvem uma prática de alfabetização inovadora, em alguns aspectos e em outros mantêm-se ainda atreladas à ordem e rotinas convencionais, aspectos como: filas de alunos, fileiras de carteiras, chamada, música para saudar visitantes, rezar, caderno de caligrafia, uso da cartilha, cópia, ditado, entre outros, poderiam ser objeto de futuros estudos, mais aprofundados, no sentido de se conhecer os seus significados para a professora e para os alunos.

Embora este estudo não tivesse a intenção de levantar aspectos ligados ao ensino de matemática, durante as observações em sala de aula, pode-se perceber que a maioria das professoras lida de forma mecânica e artificial com o ensino da mesma. As crianças, mesmo conseguindo realizar as operações não demonstravam compreensão dos processos envolvidos. Somente uma minoria conseguia ligar o ensino da matemática às situações concretas vividas pelas crianças e explorá-las adequadamente, de maneira que pudessem apreender os conceitos envolvidos com compreensão e significado. Este seria um dos aspectos a merecer, também, um melhor aprofundamento, em estudos futuros.

Tais propostas não esgotam as possibilidades que poderiam ainda surgir da reflexão do leitor, sobre os resultados deste estudo. Entretanto, espera-se que ele seja mais uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino público, mostrando que apesar das limitações a que estão sujeitas, há professoras que estão conseguindo desenvolver um processo de alfabetização bem sucedido.

Elas estão, com seu esforço, atuando de forma a impedir o fracasso escolar de seus alunos. Pode ser uma pequena ação mas, como diz Paulo Freire (1976), :

"O fato de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar mais ativamente deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor em

que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável".

Tornar conhecidas as experiências destas professoras, apresentando elementos que possam levar os educadores a refletirem e melhorarem suas ações e de alguma forma contribuírem para aumentar as oportunidades da criança ser bem sucedida na escola pública, foi o nosso esforço viável com este trabalho.

Finalmente, quero ressaltar, ainda, que todo o processo desenvolvido durante a realização desse estudo foi extremamente rico no sentido de suscitar questões que me permitiram ampliar a visão das possibilidades teórico-metodológicas dos fenômenos educacionais, especialmente quanto a utilização da abordagem qualitativa do tipo etnográfico em educação.

BIBLIOGRAFIA

- "A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO". Ass. Téc. de Planej. e Cont. Educacional. Secretaria da Educação do Est. de São Paulo, 1985. Série de Apostilas do Projeto IPE.
- BARRETO, E. S. de S. e col. "Ensino de 1º grau: Intenção e Realidade". Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas (30): 21-40, set. 1979.
- BETTELHEIM, Bruno. "Psicanálise da Alfabetização". Tradução de J. L. Caon. Edit. Artes Médicas, Porto Alegre, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. "A Economia das Trocas Simbólicas". Editora Perspectiva, S. Paulo, 1974.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. "A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino". Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.
- BRASLABSKY, Berta P. "Problemas e Métodos no Ensino da Leitura" - (tradução). Ed. Melhoramentos e USP, São Paulo, 1971.
- BRANDÃO, Carlos R. "Repensando a Pesquisa Participante". In Enfoque, Em Aberto, Brasília, ano 3, nº 20, abril de 1984.
- BRANDÃO, Z. et alii. "Evasão e Repetência no Brasil: a Escola em Questão". Achiamé, Rio de Janeiro, 1983.
- CARRAHER, Terezinha N. & REGO, Lúcia R. Broine (U.F.P.E.) & Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização". Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, 65 (149): 38-55, jan./abr. 1984.
- CAMPOS, M. Matta & GOLDSTEIN, M. "O Ensino Obrigatório e as Crianças fora da escola: Um Estudo da População de 7 a 14 anos Excluída da Escola na Cidade de S. Paulo". S. Paulo F.C.C. 1982

mim.

- CASTRO, Amélia A. D. "O Professor na Perspectiva Piagetiana". Rev. do Centro Experimental Jean Piaget, ano 1, Vol. 1. nº 1. 1981.
- CASTRO, Claudio de Moura & FLETCHER, Philip R. "Os Mitos, as Estratégias e as Prioridades para o Ensino de 1º Grau". Brasília D. F., Maio de 1985. IPEA - CNRH.
- CLERMONT, Anne Nelly Perret. "A Construção da Inteligência pela Interação Social". Tradução de Emanuel Godinho, Socicultor, Lisboa, 1978.
- CONTE, Doracy S. "Associação entre Rendimento Escolar e Indicadores de Eficiência de Professores: O Caso de Brasília e Cidades Satélites". In Cad. Pes., São Paulo, (50): 29-30, Agosto, 1984.
- CUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. "Effective Evaluation". San Francisco Ca, Jossey-Bass, 1981.
- ENGERS, M. E. A. "O Professor Alfabetizador Eficaz: Análise dos Fatores de Eficácia do Ensino". Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação - UFRGS, 1987.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. "Os Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño". Siglo XXI Editores, S.S., México, 1979.
- FERREIRO, Emília. "A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização". In Cad. de Pesquisa, São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.
- FRANCO, Maria Aparecida C. e outros. "O Papel do Professor e a sua Construção no Cotidiano". Universidade de Santa Ursula, Rio de Janeiro, 1984.
- FREIRE, P. "Ação Cultural para a Liberdade". Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

- GATTI, Bernadete H. et alii. "A Reprovação na 1ª série do 1º grau: Um estudo de Caso". Cadernos de Pesquisa, S. Paulo (38): 3-13, Agosto 1981.
- GUSDORF, Georges. "Professores para Quê?". Livraria Martins Fontes, Lisboa, 1970.
- KAMII, Constance. "Autonomia do Professor e Treinamento Científico". In Revista da Naeyc. Young Children, Maio, 1981.
- KRAMER, S. e ANDRÉ, M. "Alfabetização: Um Estudo sobre Professores das Camadas Populares. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, 65 (151): 523-37, Set./Dez. 1984.
- KRAMER, Sonia (Org.). "Alfabetização: Dilemas da Prática". Editora Dois Pontos Ltda, Rio de Janeiro, 1986.
- LEITE, Sergio Antonio da S. "Alfabetização: Um Projeto Bem Sucedido". Edicon, São Paulo, 1982.
- . "Alfabetização, Uma Proposta para a Escola Pública". Cadernos de Pesquisa, S. Paulo, (52): 25-32, Fev. 1985.
- . "O Fracasso Escolar no Ensino de 1º Grau". R. Bras. Est. Pedag., Brasília, 69 (163): 510-40, Set./Dez. 1988.
- LIBÂNEO, J. C. "Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos". 3ª Edição, São Paulo, Loyola, 1986.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. "Pesquisa na Educação - Abordagens Qualitativas". EPU, S. Paulo, 1986.
- MACHADO, Vera Lucia Sobral. "Interação Verbal Professor-aluno: Influência de Disciplina, de Expectativa do Professor da Auto Percepção do Aluno e suas relações com Rendimento Acadêmico de Escolares da 3ª série". Tese de doutoramento. USP, 1979.
- MICOTTI, Maria Cecília de O. "Piaget e o Processo de Alfabetiza-

ção". São Paulo, Pioneira, 1980.

MELLO, Guiomar Namó de. "Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político". 5ª Ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

———. "Fatores Intra Escolares como Mecanismos de Seletividade do Ensino de 1º Grau". In Educação e Sociedade, nº 2, Jan. 1979.

MICHELAT, Guy. "Sobre a Utilização da Entrevista não Diretiva em Sociologia". In: THIOLENT, Michel. "Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária". S. Paulo, Polis, 1980.

MOISES, Mª Ap. A. e LIMA, G. Zanetta. "Desnutrição e Fracasso Escolar; Uma relação tão Simples?". Rev. Ande, S. Paulo, 1 (5): 57-61, 1982.

NILDECOFF, M. T. "Uma Escola para o Povo". S. Paulo, Ed. Brasiliense, 1978.

PATTO, Mª Helena S. "Da Psicologia do Desprivilegiado a Psicologia do Oprimido". In: Introdução à Psicologia Escolar. Org. pela mesma autora com T. A. Queiroz, S. Paulo, 1981.

PINTO, J. Bosco. Metodologia de la Investigación-Ación-Momentos y Fases. In: "Preparación e Evaluación de Proyectos". Quito, Junta Nacional de Prevención, 1976, Mimco.

POSTIC, Marcel. "Observação e Formação de Professores". Livraria Almedina. Coimbra, 1979.

ROSEMBERG, Lia. "Rendimento Escolar de Alunos de Diferentes Origens Sociais". Publicado Pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 1º Colocado dos 12 trabalhos premiados no "Concurso Nacional de Pesquisas em Educação". 1982.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. "Pygmalion in the Classroom". New York, Holt, Rinehart e Winston, 1968.

- SAVIANI, Demerval, "Escola e Democracia". Coleção "Polêmicas de nosso Tempo". Cortez Ed. Autores Associados São Paulo, 1983.
- . "Do Senso Comum a Consciência Filosófica". Ed. Cortez Autores Associados, São Paulo, 1980.
- SILVA, T. R. N. "A Democratização das Oportunidades Educacionais". Cadernos de Pesquisas, S. Paulo, (34): 87-88, Agosto, 1980.
- SMOKA, A. L. B. "Projeto de Incentivo a Leitura Subsídios Metodológicos para Professores das 1^{as} Séries do 1º Graus". 1983, Campinas - UNICAMP - INEP/50/83.
- SNYDERS, G. "Escola, Classe e Luta de Classes". Moraes Editores, Lisboa, 1977.
- SOARES, M. B. "As Múltiplas Facetas da Alfabetização". Caderno de Pesquisa, S. Paulo (52): 19-24, fev. 1985.
- VELHO, Gilberto. "Observando o Familiar". In: "Nunes Edson de O. A Aventura Sociológica". Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 36. 46.
- WILSON, Stephen. "The use of Ethinografic Tecniques in Educational Research". In Review of Educational Research. Nisster 1977. Vol. 47, nº 1, pp. 245-265.

ANEXO 1

INFORMAÇÕES OBTIDAS DURANTE AS ENTREVISTAS

E OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA SOBRE :

PROFESSORA A**1. Formação acadêmica e profissional**

- 1.1. Cursos: Normal, Pedagogia e Ciências Sociais.
- 1.2. Tempo de magistério e de alfabetização: 18 anos.
- 1.3. Alfabetização apesar de não ter sido sua escolha no 1º ano, o foi nos anos posteriores.

2. Grau de realização no trabalho

- 2.1. Sente-se muito bem e comprometida no seu papel de alfabetizadora.
- 2.2. Acha importante trabalhar este primeiro momento da criança na escola e julga que o sabe fazer bem. Por esse motivo não aceitou convite no ano anterior para acompanhar seus alunos na 2ª série do Ciclo Básico.
- 2.3. Percebe-se como profissional que tem postura política e fundamentação teórica para realizar seu trabalho.
- 2.4. Trabalhar com 1ª série em escola pública é mostrar que a escola pública é viável e procura desmistificar a idéia de que criança de escola pública é menos dotada.

2.5. Percebe-se com um nível de envolvimento muito grande em seu trabalho e diz que fez sua opção em termos de compromisso com a realidade da escola pública.

2.6. Julga-se ou qualifica-se uma professora:

- Muito: exigente, séria, entusiasta, calma, afobada, paciente, criativa, alegre e brincalhona.

- Mais ou menos: carinhosa, brava, metódica e displicente.

3. Fatores que facilitam ou dificultam a realização de seu trabalho :

3.1. Dentre os onze fatores listados escolheu três, em ordem de importância, que julga serem os responsáveis pelo bom resultado do seu trabalho. São eles:

3.1.1. O seu compromisso com o ensino - (quer desmistificar que criança de escola pública é menos dotada).

3.1.2. Os seus anos de experiência no magistério (Já trabalhou com vários métodos e sente mais segurança atualmente).

3.1.3. O seu nível cultural (do ponto de vista de atualização docente).

3.2. Vê a contribuição das teorias no seu dia a dia de trabalho da seguinte maneira:

3.2.1. Elas ajudam a compreender o estágio de desenvolvimento da criança; dão orientação para o ponto de onde partir com cada criança.

3.2.2. Não adota análise muito psicologizante e acha que

maturidade é uma questão ideológica. (maturidade para que?). As etapas do desenvolvimento não podem ser muito compartimentalizadas. Querer seguir muito a risca certas teorias pode tolher o trabalho e até causar o seu insucesso.

3.3. Dificuldades - Desafios no trabalho em relação a:

3.3.1. Alunos:

Trabalhar com clientela muito diversificada. É um desafio que se transforma em proposta no sentido de integrar os alunos dentro desta heterogeneidade, sem marginalizá-los.

3.3.2. Condições de trabalho:

- Desvalorização salarial da categoria.
- Dificuldade em repartir o tempo com outros commissos.
- Número excessivo de alunos por classe.

3.3.3. Processo de ensino:

- Juntar o referencial teórico com a experiência acumulada.
- Tranquilidade para escolher certos procedimentos e descartar outros.
- Juntar o que ficou da escola tradicional com o possível da escola nova e aplicar na realidade de hoje, com adaptações.

3.4. Personalidade - temperamento:

- Sente-se segura, tranquila e sem dificuldades.

4. Planejamento e organização do trabalho

- 4.1. Organiza o trabalho por escrito de forma esquemática e reúne o material necessário (diariamente).
- 4.2. Faz planejamento semestral por exigência da escola.
 - Faz planejamento mensal com revisão diária.
 - Altera, às vezes, o planejamento dependendo do desenvolvimento da criança e das exigências que surgem.

5. Contexto - Condições estruturais e pedagógicas da escola

- 5.1. Localização da escola: Bairro periférico.
- 5.2. Proposta de trabalho da escola é a nível formal - não há compromisso de um trabalho integrado.
- 5.3. Não tem coordenador pedagógico na escola. A direção acata sempre suas idéias, mas não sabe porque.
- 5.4. Costuma trocar idéias com colegas da sua área e passar informações atualizadas a elas.
- 5.6. Ciclo Básico - Implantação - Como vê a proposta:
 - 5.6.1. Vantagens:
 - Evita massacre das crianças na 1ª série;
 - A criança é atendida de acordo com suas possibilidades;
 - A criança continua no ano seguinte onde parou.
 - 5.6.2. Desvantagens:
 - Proposta imposta de cima para baixo, autoritária e não discutida suficientemente com a rede de ensino.

5.6.3. Dificuldade:

- Nenhuma.

6. Interação com alunos e pais

6.1. Conhece a vida dos alunos através de conversas informais em sala de aula, desenhos e redação sobre a vida deles em família.

6.2. Relacionamento com os pais é bom, mas poderia ser melhor. Mantém contatos formais nas reuniões com pais. Percebe que os pais entendem a escola como "algo" distante deles. Como mora próximo à escola, tem contato às vezes, fora da escola, com alunos e pais.

6.3. Nível sócio econômico dos alunos varia de classe média, média baixa e baixa.

6.4. Todos os alunos são gratificantes para ela, cada um tem sua contribuição.

7. Disciplina, efetividade, relacionamento afetivo e aprendizagem

- Clima em sala de aula

7.1. Interação em sala de aula - Alunos se expressam espontaneamente em sala de aula - Trabalham em grupos: início do ano à vontade, depois mescla os grupos, no 2º semestre são agrupados de acordo com suas preferências. Há alunos que querem ficar sozinhos.

7.2. Acha que as manifestações afetivas influenciam a aprendizagem. Postura aberta facilita a aprendizagem e os alunos

percebem isto. Acha que postura autoritária dificulta a aprendizagem.

7.3. Atitudes em relação à:

7.3.1. Fantasia dos alunos - aproveita em vários níveis - aceita naturalmente - tudo que é dito é aceito. Não é real concretamente, mas na cabeça da criança sim. Começa trabalhando com literatura infantil.

7.3.2. Mentira dos alunos - Se a mentira prejudica mostra as consequências para o grupo, do contrário é vista como normal e aceita sem problemas.

7.3.3. Erros dos alunos - Aceita sem repressões. Estimula o acerto, escreve na lousa, no caderno e mostra a ficha com a palavra certa. Respeita o dialeto e experiências das crianças.

7.3.4. Momentos de barulho - Para manter a ordem e voltar ao ritmo normal; sem exagero, em tom bem afetivo, faz uma chamada para a atividade que está desenvolvendo, ou para ouvir o que o colega está falando.

7.3.5. Disciplina - Se as crianças entendem e estão envolvidas na atividade, a disciplina existe, caso contrário, é difícil de conseguí-la. Não encara a disciplina como essencial para a aprendizagem no sentido da criança ter que ficar quieta sem se mexer. Isto não deve existir.

7.3.6. Para manter o interesse dos alunos. Muda a atividade proposta, quando percebe que estão cansados e

procura na conversa, de um ou outro aluno um "gancho" para propor nova atividade.

7.3.7. Dificuldades mais comuns no processo de alfabetização são:

- Adaptação da criança aos padrões exigidos pela escola, tais como: disciplina, educação, respeito, etc..
- A nossa escola, comenta: está presa a padrões educacionais ultrapassados e próprios de classe média com valores diferentes dos da grande maioria das crianças com que trabalho.

8. Métodos ou procedimentos de alfabetização :

Meu procedimento tem semelhança com métodos mais conhecidos. Resumindo posso dizer que procedo assim:

- No início do ano deixo as crianças agruparem-se à vontade com o objetivo de troca de experiências de vida.
- Para desencadear o ensino da leitura, aproveito livros de literatura infantil, conto história, destaco frases e palavras do texto para serem trabalhadas ao longo do tempo. Desta história retiro atividades de matemática, ciências e outras habilidades que serão desenvolvidas.

Ao longo do ano, as crianças lêem as histórias ou as criam.

- Adoto cartilha mais para satisfazer os pais dos alunos.

9. Avaliação

9.1. Através de observação direta acompanhando o que é feito dia a dia, realiza a avaliação.

Não realiza provas. Os conceitos são atribuídos aos alunos mais por exigência legal, mas não os acha válidos.

9.2. Percebe quando o aluno teve dificuldade para aprender, pois ele se expressa de forma diferente.

Daí, costuma retomar o que estava ensinando de forma diferente. No trabalho em grupos os próprios colegas desempenham este papel.

10. Outras variáveis que se relacionam com a alfabetização

10.1. Diferença dos alunos com e sem pré-escola

- Os que fazem pré-escola, tem melhor ambientação na escola, mas do ponto de vista de desenvolvimento intelectual não apresentam diferença.

Acha que esta questão merece análise mais profunda.

10.2. Alunos mal alimentados e dificuldade de aprendizagem

- Constatou que apesar da fome os alunos aprendem. Isto não significa que a luta por justas condições de vida não deva continuar, mas não acha que a merenda escolar só, é que vai resolver o problema da injustiça social.

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

- Alunos trabalhando em grupo, envolvidos com as atividades.
- Conversando entre si sem atrapalhar os colegas.
- Quando atrapalhava, a professora chamava a atenção para a atividade.
- Professora demonstrava segurança.
- Iniciou com aula de matemática, dando exercícios baseados em objetos concretos, no papel e também agrupou os alunos da classe para, ilustrar dezena e unidades.
Trabalhou bem conceitos de matemática apesar de que alguns alunos ainda sentiam dificuldades de compreensão.
- Explorou bem o texto do palhaço para fixar o Ç e aproveitou perguntar às crianças sobre o filme passado na TV, na véspera, sobre o King Kong. As crianças participaram bastante dando suas opiniões.
- A cartilha que as crianças tinham sobre a mesa era: "Camila Sonha" de Arlete Mechetti Laurenó e Vera M. C. Nustro F.T.D.. Cada lição trabalhava uma sílaba.
- Não se prendia a cartilha somente, formava frase a partir do que as crianças ia falando e daí retirava palavras.
- Acha que a cartilha é importante para satisfazer os pais mas, geralmente, organiza o texto ou aproveita história relacionada com o que surge em classe.

ANEXO 2

OBSERVAÇÕES OBTIDAS DURANTE AS ENTREVISTAS

E OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA SOBRE A :

PROFESSORA F

1. Formação acadêmica e profissional

1.1. Cursos: Normal.

1.2. Tempo de Magistério: 33 anos e Tempo de alfabetização: 30 anos.

1.3. Motivo da escolha: Oportunidade que surgiu de lecionar era para 1º, 2º e 3º ano juntos em Escola Rural. A partir do momento que pode escolher alfabetização o fêz e justifica "Alfabetização é como o fruto mais saboroso".

2. Grau de realização no trabalho

2.1. Sente-se bem e realizada no papel de alfabetizadora. Diz que é o que sabe fazer bem na vida. Vive para isso e se tiver outra vida quer continuar sendo alfabetizadora. Não tem desejo de aposentar-se.

2.2. Sente um grande amor pelas crianças e pela pátria e este sentimento a impulsiona a realizar seu trabalho.

2.3. Sente que se envolve tanto com as crianças e suas famílias que chega a levar problemas para a casa. Gosta muito de conversar e quer saber como eles vivem em família.

2.4. Julga-se uma professora

- Muito: exigente, carinhosa, brava, metódica, entusiasta, afobada, emotiva, alegre e brincalhona.

- Pouco: calma e paciente.

- Nada: displicente.

3. Fatores que facilitam ou dificultam seu trabalho

3.1. Facilitadores em ordem de importância

1º) O seu tipo de personalidade (despachada e franca)

2º) O seu compromisso com o ensino (fez juramento de trabalhar bem)

3º) Os seus anos de experiência no magistério (aprendeu muito)

3.2. Em relação ao papel da teoria no seu dia a dia justifica:

Aprende-se e descobre-se muito a medida que se trabalha com as crianças. Diz não conhecer teorias diferentes e costuma ler o suficiente sobre aquilo que lhe interessa.

3.3. Dificuldades e desafios em relação à:

3.3.1. Alunos: vontade de ajudar a resolver problemas familiares dos alunos e não conseguir (ex: há alunos que apanham dos pais, ela sabe, e não pode fazer nada.

3.3.2. As condições de trabalho: Nenhuma.

- 3.3.3. Ao processo de ensino: Nenhuma. Sente-se segura e não se apavora com nada.
- 3.3.4. A sua personalidade: Julga-se tímida, chateada e tem medo da crítica dos colegas que dizem: Porque trabalhar e envolver-se tanto assim? Você ganha mais por isso? Deixa de ser "Caxias".

4. Planejamento e organização do trabalho

- 4.1. Organiza seu trabalho por escrito, esquematicamente.
- 4.2. Faz planejamento anual e diário.
- 4.3. Altera o planejamento quando percebe que não houve aproveitamento por parte do aluno. Daí procura reformular e ensinar de outra maneira.

5. Condições estruturais e pedagógicas da escola

- 5.1. Localização da escola: Bairro periférico.
- 5.2. Proposta de trabalho da escola é o Ciclo Básico que na maneira de entender é uma mentira para enganar o povo.
- 5.3. A escola possui Coordenador Pedagógico que atua como Orientador de Moral e Cívica e que a ajuda um pouco. Mas a direção da escola lhe dá liberdade e apoio para trabalhar.
- 5.4. Gosta demais de trocar idéias com outras professoras de alfabetização: - gosta muito de ler.
- 5.5. Ciclo Básico:
- 5.5.1. Vantagens: - Nenhuma. Mentira para enganar o povo e o pro-

fessor caiu nesta mentira.

5.5.2. Desvantagens: - Está havendo acomodação de algumas professoras. As que ficaram com as classes de alunos fortes e médios trabalham e as outras que ficam com os alunos fracos, acomodam-se.

5.5.3. Dificuldades: - Para as professoras que tem mais tempo de magistério ele está criando desajustamento. (Como os professores de cursos de fim de semana que assumem as classes fracas e de apoio que acabam não fazendo nada).

6. Interação com alunos e pais

6.1. Conhece os alunos através conversas, histórias e desenhos. Diz-se "especuladeira" e "besbilhoteira" e acaba sabendo tudo sobre a vida dos alunos.

6.2. Relaciona-se com os pais nas reuniões de pais e mestres ou quando manda chamá-los por algum problema.

6.3. O nível sócio-econômico dos alunos é de classe média baixa.

6.4. Não existe para ela aluno mais gratificante porque todos de uma forma ou outra mexem um pouco com ela.

7. Disciplina, afetividade, relacionamento afetivo e aprendizagem - clima em sala de aula

7.1. Interação em sala de aula. Os alunos se expressam espontaneamente em sala de aula. Dá oportunidade e facilita, gosta de

gosta de "dar corda" e deixa que falem muito, contem fatos; não toda hora, mas quando surge o momento próprio.

7.2. Acha que as manifestações afetivas suas ajudam a criança a aprenderem mais. Costuma apreciar o desenho que eles fazem, valoriza os rabiscos, melhorá-los e ajuda-os a transformarem ' num desenho. Gosta de ensiná-los a cantar e a rezar.

7.3. Suas atitudes em relação a:

7.3.1. Fantasia dos alunos - Acha muito natural. Gosta e entra na fantasia deles. Percebe-se como uma pessoa um pouco fantasiosa também. Sente-se uma "criança velha".

7.3.2. Mentira dos alunos - Aceita naturalmente e diz: "mentir não é pecado". Às vezes a mentira é uma fantasia, uma maneira de sonhar.

7.3.3. Nos momentos de barulho costuma dizer: Agora vamos parar. A tia está cansada. Tem hora para brincar e hora para trabalhar. Agora é hora de trabalhar. Nunca dá castigo ou põe aluno fora da classe.

7.3.4. Encara a disciplina como essencial para a aprendizagem. Não a disciplina rígida, mas é necessária. Deve ser maleável. Sem disciplina e respeito não se aprende.

7.3.5. Para manter o interesse dos alunos costuma incluir atividades como: desenhar, cantar, fazer mímica, etc.

7.3.6 Dificuldades mais comuns durante o processo de alfabetização.

Os alunos aprenderam a usar o m antes do p e do b a saber usar corretamente o gue e o gui o que e o qui, o ce e o ci,

No final em setembro já estão escrevendo histórias de três frases a partir de um desenho.

9. Avaliação

- 9.1. Acompanha o desenvolvimento dos alunos observando aluno por a luno enquanto trabalham. Caminha devagar, dá pouca lição mas procura ver tudo o que a criança faz, não deixa acumular erro. Na hora que vê algo errado já assinala com caneta vermelha e orienta para copiar o certo. Faz prova mimeografada para satisfazer a exigência da escola, mas acha que avalia mesmo o aluno observando o caderno do dia a dia que "fala tudo" sobre o rendimento do aluno.
- 9.2. Percebe quando o aluno não entendeu algo pela expressão fisio nômica. Fica passivo, no mundo da lua, e com cara de dúvida.

10. Outras variáveis que se relacionam com a alfabetização

- 10.1. Não vê muita diferença entre os alunos que frequentaram o pré e os que não frequentaram. Seus alunos que frequentaram a pré-escola municipal não apresentam vantagem sobre os demais. Acha que as crianças do pré, fazem mais "bagunça" e não são tra balhadas para a alfabetização.
- 10.2. Acha que os alunos mal alimentados na infância geralmente são diferentes e mais lentos na aprendizagem. Mas já teve alguns casos que surpreenderam e que aprenderam normalmente.

OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sala de aula com carteiras distribuídas em fileiras.

Cortinas nas janelas, sala limpa, carteiras cobertas com toalhas. Fileira oposta a porta de entrada e na direção da mesa da professora é a dos alunos mais "adiantados" e assim sucessivamente até a última fileira, próxima a porta, formada de alunos "lentos".

Clima em sala de aula tranquilo, professora calma, sorridente, bem vestida, preocupada com seu "status", passando a impressão de satisfação e da importância do seu papel de professora. É o "estereótipo" de uma professora tradicional.

Na lousa todos os exercícios eram ilustrados com desenhos. Apelava para a imaginação das crianças, como se pode ver neste exemplo: Dois pintinhos tem olhos. (Fechem os olhos e procurem imaginar dois pintinhos e quantos olhos eles tem).

Esperava todos completarem os exercícios menos a fileira dos "lentos" que recebiam pouca atenção, e justificava: "eles estão tendo aula de reforço, uns estão melhores e outros não. Parece que queria dizer: agora não é problema meu, existe uma professora do Ciclo Básico paga para dar este reforço, pois então que o faça.

Foi feito um ditado de quatro frases para os alunos.

A professora disse que, enquanto ela corrigia o ditado, eles deveriam fazer um exercício que estava na lousa sobre formação de palavras novas, a partir de sílabas conhecidas.

Enquanto os alunos de trás passavam os exercícios para os da frente que iriam ser entregues à professora para serem corri

gidos, dois colegas tentavam ajudar um colega com dificuldade da fileira dos fracos a completar as palavras, numa atitude de preocupação com ele.

Em relação à fileira dos alunos "lentos" ela perguntou : Deixe me ver a lição que a professora da classe de apoio passou para você.

Quando procurei perguntar a um destes alunos se ele havia entendido como era para fazer o exercício, um colega de outra fileira, prontamente disse: "Tia, ele não sabe porque é repetente e está na turma fraca".

A professora tinha a atenção voltada à maior parte do tempo para os alunos das fileiras dos "fortes". Fez questão de mostrar-me cadernos (exemplos de perfeição, limpeza, letra bonita, cheio de desenhos de alguns dos bons alunos e também de um aluno que veio transferido de outra escola para que eu pudesse comparar com os seus alunos.

Os alunos conversavam pouco, mas sempre envolvidos nas atividades.

A professora tranquila, sempre sorrindo passava a idéia de que aprender era algo agradável, (menos para os fracos).

Saíram para o recreio e voltaram logo, sem serem chamados.

O diário de classe da professora era cheio de desenhos. Ela valoriza o desenho. Sempre que começa uma frase na lousa a maiúscula inicial é enfeitada imitando a cara de um animal ou uma flor.

As crianças convidaram-me para ir na semana seguinte assistir a festa da entrega do 1º livro. (Parecia um acontecimento muito importante para eles).

Obs: Apresentou-me a sua colega que também dá aula para 1º ano, com a qual se entrosa muito bem e que me disse: Gosto mais de trabalhar aqui do que numa escola particular do centro onde leciono em outro período. Aqui tenho mais liberdade para criar e tentar inovações com meus alunos. Lá tenho que seguir a linha da escola que por sua vez é muito pressionada pela opinião dos pais dos alunos.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

I- IDENTIFICAÇÃO

1- Professora:

1.1.- Tempo de magistério:.....anos

Em escola particular

Em escola pública

1.2.- Localização da escola:

Centro

Bairro

B.Periférico

Rural

1.3.- Nível socioeconômico dos alunos:
(aproximado)

-Média

Classe-Média baixa

-Baixa

1.4.- Critério de agrupamento

Classes -homogêneas

-heterogêneas

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1- Cursos: Normal

Pedagogia

Pós-graduação

Outros:.....

Especializações:.....

III-EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS:

1- Há quanto tempo alfabetiza?.....anos.

1.1- Alfabetização foi escolha sua? Sim Porque?.....

.....

.....

.....

.....

Não Porque?.....

.....

.....

2. Como você se sente no seu papel de professora alfabetizadora?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Qual o sentimento que a impulsiona a realizar seu trabalho?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Qual o nível do seu envolvimento no trabalho que realiza?

.....
.....
.....

5. Qual tem sido seu maior desafio em relação:

5.1.-Aos alunos?.....

.....
.....
.....
.....
.....

5.2.-Às suas condições de trabalho?.....

.....
.....
.....
.....
.....

5.3.-Ao processo de ensino?.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.4.- À sua maneira de ser (personalidade-temperamento)?.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Dos fatores abaixo relacionados, escolha três que você julga os os mais importantes e que contribuem decisivamente para o bom resultado do seu trabalho:

- 6.1. - A classe social do aluno
- 6.2.-- A alimentação do aluno
- 6.3.-- As condições estruturais da escola
- 6.4. - As condições materiais da escola
- 6.5.-- O seu salário
- 6.6.- O seu nível cultural
- 6.7. - O seu compromisso com o ensino
- 6.8. - O seus anos de experiência no magistério
- 6.9. - O seu tipo de personalidade
- 6.10.- O seu "traquejo" ou facilidade para ensinar
- 6.11.- O fato de lecionar apenas em um período

7. Dos fatos escolhidos anteriormente escolha por ordem de importância o 1.º, 2.º e 3.º;
.....
.....
.....

8. Você se julga ou se qualifica uma professora:

	Muito	Mais OU Menos	Pouco	Nada
8.1. - Exigente				
8.2. - Carinhosa				
8.3. - Brava				
8.4. - Séria				
8.5. - Metódica				
8.6. - Entusiasta				
8.7. - Calma				
8.8. - Afobada				
8.9. - Paciente				
8.10.- Criativa				
8.11.- Alegre				
8.12.- Brincalhona				
8.13.- Displícite				

9. Como você organiza o seu trabalho?

- Por escrito, minuciosamente
- Por escrito, esquematicamente
- Reunindo o material necessário
- Somente em pensamento

10. Faz planejamento:

- Anualmente
- Semestralmente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Diariamente

Se faz, altera às vezes, sua programação ou sua aula?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. A sua escola ~~tem~~ uma proposta pedagógica? Como você a vê?

.....
.....
.....

12. O coordenador pedagógico ou mesmo a Direção da sua escola acata suas idéias e colabora com você? Explícite:

.....
.....
.....
.....
.....

13. Você costuma trocar idéias, experiências com colegas de sua área? Explícite:

.....
.....
.....
.....
.....

14. Como você está vendo a experiência do Ciclo Básico?

Vantagens:.....
.....
.....

Desvantagens:.....
.....
.....

Dificuldades:.....

15. Em que medida as teorias sobre o desenvolvimento da criança, aprendizagem e ensino tem ajudado no seu dia a dia com os alunos?

.....
.....
.....

18- Os alunos se expressam espontaneamente em sua classe?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. Os sentimentos que as crianças desenvolvem com relação à aprendizagem podem ser influenciados por manifestações afetivas?

Sim Não

Como?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

20. Como você encara e lida com:

. A fantasia dos alunos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

. A mentira dos alunos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

. Os erros dos alunos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. Em momentos de barulho, para manter a ordem e voltar ao rítmo normal, como você costuma agir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

24- Como você acompanha o desempenho de seu aluno?

.....

.....

//////////

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25. É fácil para você compreender quando um aluno não entendeu algo?
Como isto acontece?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

26. Que tipo de aluno é mais gratificante para você?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

