

PRÁTICAS DE ALFABETIZADORA PROVOCAM SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

Maria Iolanda Monteiro¹

Alda Junqueira Marin²

INTRODUÇÃO

A comunicação aqui apresentada resulta da pesquisa desenvolvida sob o título “Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos”. O tema do rendimento escolar sempre esteve presente no decorrer de nossa trajetória profissional, seja como docentes, seja em projetos de pesquisa. Nessas situações, percebemos a existência de fatores que contribuem para o crescimento ou a regressão do rendimento escolar dos alunos. Identificamos que algumas crianças aprendiam e outras não, que havia salas de aulas mais desenvolvidas do que outras e, no final do ano, os resultados eram diferentes. Encontramos, também, seja nos estudos, seja na vivência das escolas, porcentagens altas de evasão e repetência, não se buscando identificar com afinco as reais causas desses acontecimentos. O fato das crianças repetirem de ano ou se evadirem da escola causava confusão entre os professores, alunos e pais, principalmente, quando o motivo, que levava a criança ao fracasso, não era identificado com clareza e precisão por todos os envolvidos. No âmbito das escolas ficava-se, a todo momento, levantando hipóteses a respeito do fracasso, questionando se a causa estava no aluno, nos pais, no professor ou no seu próprio trabalho. As respostas, para muitos, eram dificilmente obtidas com segurança.

Tais inquietações foram armazenadas no decorrer de nossa história profissional, aliadas a alguns estudos direcionados para investigação da problemática do fracasso/sucesso escolar. Essa problemática é muito ampla na escola brasileira e, portanto, foi necessário delimitar o âmbito da investigação, que deu base para esta

¹ Aluna do Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – FCL/CAr. A pesquisa contou com apoio da Fapesp que forneceu Bolsa para o Mestrado.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP e Educação Escolar da FCL-UNESP, Araraquara.

comunicação, definindo prioritariamente as séries iniciais do ensino fundamental, com destaque para o início da escolaridade. A partir de tal definição foram realizadas algumas aproximações, em relação a essa faixa de escolaridade, colhidas algumas informações e realizadas algumas análises (Monteiro, 1998; Marin e Monteiro, 1998). Na seqüência foi realizado um estudo mais sistemático que resultou na dissertação de mestrado (Monteiro, 2000). O relato apresentado neste artigo, teve, portanto, a intenção de divulgar parte do estudo realizado para análise do tema do fracasso/sucesso escolar buscando contribuir, ao focalizar as relações das práticas pedagógicas do professor com o rendimento escolar dos alunos, identificando pistas ou dados novos sobre fatores que interferem no dia-a-dia dessas relações.

A PESQUISA

A focalização da problemática do rendimento escolar orientou-se por meio de algumas perguntas que a pesquisa de Mestrado pretendeu responder, dentre as quais destacamos para esta oportunidade: que informações novas podem ser fornecidas sobre as condições que levam determinados alunos a aprenderem, e outros não, ao vivenciarem uma mesma situação de ensino? Por que existe fracasso e sucesso numa determinada sala de aula em que os alunos têm a mesma origem socioeconômica? Em que as peculiaridades desses alunos, das suas famílias e da sua comunidade interferem no rendimento escolar? Como tudo isso se manifesta em relação às práticas da professora?

O estudo teve, portanto, como objetivo central, a preocupação de compreender aspectos do trabalho de uma professora alfabetizadora e o contexto em que se realiza. Para alcançar os objetivos, adotou-se, como base, a metodologia do estudo de caso, segundo a orientação de Lüdke e André (1986). De acordo com os objetivos do estudo, foi escolhida de modo predominante a abordagem da pesquisa qualitativa, porque a intenção foi a de analisar de modo profundo um aspecto da realidade e, assim sendo, a pesquisa não poderia fazer um recorte muito pequeno nem englobar um contexto com um universo extenso.

Após realizar um estudo teórico, incluindo autores de diversas épocas, como Azevedo (s/d, a; b), Barreto (1989), Braslavsky (1971; 1993), Cagliari (1985), Collares (1990), Gualberto (1984), Hadji (1994), Lara (1989), Patto (1996), Perrenoud (1993),

Postic (1992) e outros - que abordam a problemática em questão sob ângulos diversos e com recortes variados, mas sempre preocupados, em maior ou menor grau, com as possibilidades e limites do ambiente escolar - foi proposta como hipótese central do estudo realizado durante o Mestrado: o fator decisivo para o sucesso/fracasso, no rendimento escolar dos alunos das primeiras séries do ensino fundamental, decorre das práticas da professora investigada, ocasionando sucesso/fracasso com base em concepções, a respeito de professor de 1.^a série, trabalho da educação pré-escolar e organização do ensino. Tais práticas de ensino coletivizado são contraditórias pois, ao mesmo tempo, favorecem a aprendizagem de algumas crianças e prejudicam a aprendizagem de outras, sem que os professores tenham consciência de tal circunstância.

Para o estudo foi escolhida uma escola de periferia por já possuir diversas informações e familiaridade com a escola, mas também porque a referida escola não se encontra em ótimas condições nem em péssimas. É uma escola que não está fora do “padrão”, ou seja, é constituída por características que são encontradas em outras escolas públicas do Estado de São Paulo, fato que permitirá a outros estudiosos fazer a generalização para suas situações, se assim se julgar oportuno.

Para tanto, a pesquisa investigou a realidade das práticas escolares, coletando dados por meio de diversas fontes de informações, como entrevistas com a professora e os alunos, análise de documentos, observação participante, uso da técnica de “coaching” (Guarnieri, 1996) e aplicação dos Testes ABC de Lourenço Filho (1962) nos alunos.

Caminha-se, na análise, de maneira a enxergar o particular dentro de um contexto mais amplo. Sempre que houve possibilidade, os dados quantitativos foram utilizados, pois permitem também qualificar o problema e estabelecer algumas relações com aspectos da escola e do entorno onde se desenvolveu o estudo.

O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS E ALGUMAS DAS CONDIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO

Ao longo do ano escolar foram colhidas, nos documentos, as informações sobre o rendimento escolar dos alunos a partir das avaliações feitas pela professora. Tal coleta gerou um quadro com as menções atribuídas nos bimestres.

Após obtenção do quadro avaliativo anual da turma de alunos, foram atribuídos valores a cada menção para facilitar a interpretação dos dados de realidade dos alunos e para permitir análises quantitativas dos aspectos relativos ao rendimento escolar, um dos focos centrais do estudo. Em uma escala de menções de A a E (maior para menor valor), foi atribuído para A o valor quatro; para B, três; para C, dois e para D, foi atribuído o valor um.

É importante ressaltar que o estudo do rendimento incluiu apenas as menções de Matemática e Português, porque a realidade do dia-a-dia da turma focalizada não abrangeu atividades avaliativas muito sistematizadas nas outras disciplinas. Optou-se por essa duas disciplinas, também porque o desempenho obtido pelos alunos nas respectivas áreas foi correspondente ao desempenho nas outras disciplinas, quando eram avaliadas.

Após a atribuição dos valores foi possível calcular a média de cada aluno, utilizando apenas as duas disciplinas dos quatro bimestres, tornando-se possível, na seqüência, agrupar os alunos em classes de rendimento. Os dados relativos ao rendimento foram organizados, proporcionando a junção de alunos com desempenhos iguais e/ou semelhantes, gerando três grupos mutuamente excludentes.

O primeiro grupo foi denominado Rendimento Baixo, englobando as crianças que permaneceram estáveis na menção C, na D e os que oscilaram entre as menções C/D e D/C/B. Ao converter as suas menções, obtiveram uma pontuação entre 1,0 a 2,0. Englobou também os alunos que se encontram na zona limítrofe, conquistando, no ano letivo, momentos oscilantes de “sucesso e fracasso”. No segundo grupo, denominado de Rendimento Regular, incluíram-se os alunos que tiveram um desempenho entre 2,1 a 3,0. Esta classe de dados compreendeu os alunos que mantiveram, no decorrer dos bimestres, a menção B, os que oscilaram entre a C e B e incluiu ainda os alunos cujos desempenhos oscilaram entre as menções C/B/A. Esse grupo, englobou as crianças com um rendimento estável. No terceiro grupo denominado de Rendimento Bom, ficaram as poucas crianças que obtiveram a menção A, durante o ano letivo, sem oscilação, e outras que oscilaram em seu desempenho no decorrer dos bimestres, entre as menções A/B e A/C. Percebeu-se, nesse terceiro grupo, a presença de alunos que evoluíram em suas menções e outros, nos bimestres finais, que decaíram nos seus desempenhos. Apesar de possuir essas características, o grupo reuniu os alunos com melhores rendimentos que variaram entre 3,1 a 4,0.

Além dos dados relativos ao rendimento escolar formal dos alunos foram colhidos documentos produzidos por esses alunos, ou seja, seus cadernos, provas e atividades avulsas. Tais materiais foram utilizados no corpo de análises da dissertação (Monteiro, 2000), mas não destacados aqui pelas limitações de espaço.

O foco do rendimento escolar dos alunos e suas condições para alfabetização segundo diversos estudos passam pelas condições culturais de suas famílias. São fatores intervenientes no processo de escolarização abordados por muitos estudiosos (Coimbra, 1981; Campos, 1995; Ribeiro, 1981 entre outros) e também presentes nas óticas das professoras, quando se referem a rendimento dos alunos no interior de nossas escolas, até mesmo nos depoimentos da professora observada: *“eles não têm respaldo da família” ... “falta de apoio da família” ... “não tem ajuda”*.

Para tanto buscamos obter dados também caracterizando o entorno social da escola e suas relações com o rendimento escolar coletado no ano.

A partir da entrevista realizada com os estudantes, tornou-se possível organizar os dados, visando o cotejo com o rendimento escolar da turma de alunos. De acordo com as respostas obtidas, percebeu-se que há poucos casos de alunos que não têm pais ou de crianças cujas condições domiciliares sejam muito precárias, sendo que a maioria das crianças convive com pais possuidores de uma formação qualificada para o trabalho, são assistidas financeiramente, embora se possa discutir a suficiência de tal nível econômico.

Pode-se observar que os alunos investigados, apesar de fazerem parte da classe social menos favorecida economicamente, possuem, de modo geral, casa própria e com condições regulares de moradia em um bairro originalmente surgido com casas padronizadas hoje já bastante diferenciadas pelas alterações introduzidas pelos moradores. Identificou-se que as crianças investigadas (30 entre 34 da turma) possuem um local pré-estabelecido em casa para realizar as tarefas. O material escolar dos alunos foi comprado pela família (vinte e oito alunos) e apenas uma pequena parte da turma recebeu material de Associação de Pais e Mestres (seis alunos). Os dados evidenciam ainda que as crianças vêm à escola não apenas para comer como se costuma veicular nos ambientes escolares, sobretudo nos de periferia, pois não é tão freqüente as crianças tomarem a merenda da escola. Essas informações revelam que os alunos não possuem condições financeiras precárias, apesar de morarem em região periférica. Por meio dessas informações, pode-se

dizer que os alunos pertencentes à classe popular, no contexto estudado, não apresentam condições tão precárias, de modo a se considerar que não possuam condições para a aprendizagem. Essas informações mostram que a vida das crianças da classe popular não é tão “desestruturada”, contrapondo assim as concepções veiculadas nas escolas brasileiras.

Identificou-se que os tipos de ocupação dos pais em casa são, de certa maneira, muito presentes na vida da maioria da população brasileira: ver televisão, dormir, realizar serviços domésticos e outras atividades.

Os dados permitiram ainda detectar que há crianças com bons desempenhos, cujos pais têm boa escolaridade, mas se deve ressaltar que a maioria dos alunos com boas menções possuem pais sem o ensino fundamental completo. Encontraram-se alunos pertencentes à classe Rendimento Baixo com pais sem o ensino fundamental completo e, ainda, estudantes com pais possuindo uma boa escolaridade. Concluiu-se, então, que o nível de escolaridade dos pais, neste grupo estudado, não foi um fator decisivo para desencadear sucesso ou fracasso escolar.

Ao analisar a ocupação diária fora da escola, relatada pelas crianças, fazendo o cotejo com o rendimento escolar, verificou-se que os estudantes têm uma vida que se pode considerar normal e exercem atividades que fazem parte da rotina de qualquer criança, em diferentes camadas da população. Ao relacionar essas atividades com o desempenho escolar de cada estudante, verificaram-se práticas sociais bem parecidas entre os alunos de diferentes rendimentos: predominantemente a atividade de brincar.

Com base na análise realizada a partir das respostas dos alunos, é pertinente ressaltar que as crianças, independentemente do rendimento, exercem comportamentos semelhantes no final de semana, possuem interesses bem parecidos a respeito da ocupação preferida fora da escola e da ocupação extra-escolar almejada.

O quadro resultante do cotejo entre as respostas das crianças a respeito das formas de realizar as suas tarefas em casa com o rendimento escolar permitiu concluir que o acompanhamento escolar em casa por um indivíduo mais instruído não contribui, necessariamente, para aumentar o rendimento escolar. O dado detectado indica que o desempenho escolar depende das práticas pedagógicas da professora. Percebemos que, nesse grupo, não é possível alegar que aspectos sociais, econômicos, culturais e de lazer interferem no sucesso / fracasso escolar dos alunos. Há crianças com características

semelhantes e com desempenho escolar muito diferente. Há crianças de melhores condições sociais com desempenho escolar prejudicado e alunos com poucas condições favoráveis, em casa, mas com bom desempenho, segundo as avaliações da professora.

As informações obtidas, durante as fases de coleta de dados até aqui relatadas, trouxeram elucidacões importantes a respeito dos alunos e suas famílias. No entanto, considerou-se fundamental estabelecer uma base de informações sobre as condições cognitivas de aprendizagem dos alunos. Sem as informações sempre restariam dúvidas sobre o papel das práticas docentes em sua relação com o rendimento escolar das crianças, sobretudo no quadro dos depoimentos coletivos das professoras, atribuindo o insucesso dos alunos a falhas de (in)formação dessas crianças em decorrência de precária passagem pela educação infantil ou de ausência de condições cognitivas para a aprendizagem.

Para sanar essa lacuna de informação sobre os alunos, considerando que a professora não dispunha de informações objetivas sobre a turma, foram realizados os Testes ABC, de Lourenço Filho (1962) no início do segundo semestre. A opção por esse teste decorre da sua origem (brasileira) e pela caracterização do ensino atual, que possuíam ainda práticas similares à época em que os testes foram criados e validados. Compreendem oito exercícios com características específicas, que possibilitam identificar um conjunto de capacidades necessárias para a aquisição da leitura e escrita, como coordenação visomotora, memória imediata, memória auditiva, memória motora, memória lógica, prolação, coordenação motora e o mínimo de atenção e fatigabilidade. Com a aplicação dos testes, foi possível construir o perfil individual de cada aluno e da turma. O perfil estruturado permitiu diagnosticar a relação com o rendimento do trabalho dos alunos e, eventualmente, alguns subsídios para apontar os sucessos, as possíveis falhas e deficiências no trabalho pedagógico da professora.

Numa síntese dos dados obtidos pode-se dizer que, em escala que vai de 0 a 24 pontos, nenhum aluno obteve a pontuação máxima nem uma pontuação baixa, embora houvesse alunos com pontuação máxima em algumas provas (3 pontos), assim como alunos com desempenho nulo em certas provas (zero). A menor pontuação foi 11 e a mais elevada 22. Isso significa que nesse grupo todos os alunos apresentaram capacidade global para ter rendimento suficiente no processo de alfabetização pois, segundo as orientações do teste, apenas os alunos com pontuação abaixo de 10 pontos são motivo de preocupação. Alguns

demonstraram maior dificuldade em memorizar e reproduzir seqüência nas histórias ouvidas (5 crianças obtiveram desempenho nulo e doze crianças obtiveram apenas um ponto), sendo a capacidade que traçou perfil mais baixo da turma.

Ao cotejar o rendimento escolar com o desempenho dos alunos nos Testes ABC, percebeu-se que até mesmo os resultados dos estudantes dos grupos Rendimento Baixo e Rendimento Regular confirmam que esses aprendizes tinham condições de acompanhamento do processo de ensino, mas não tiveram oportunidade de objetivarem as suas capacidades. Identificou-se que certos alunos não acompanhavam as atividades porque não tinham desenvolvido determinadas habilidades, apresentando, assim, dificuldades para realizarem esses exercícios. Por meio, então, dessa análise, pode-se questionar se as situações de ensino, organizadas e promovidas pela alfabetizadora, estariam de acordo com as condições que apresentavam e se estavam contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Sob a influência das análises apresentadas, ganharam relevo algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas da professora investigada: Por que alguns alunos obtêm menções representativas de sucesso escolar e outros não, apesar de possuírem condições de aprendizagem? Quais são os fatores que realmente contribuem para o sucesso e fracasso na sala de aula, considerando o desempenho obtido nos testes e considerando que os fatores sociais e econômicos não foram percebidos como interferentes decisivos na aprendizagem?

AS PRÁTICAS

Para analisar as práticas observadas durante as aulas, optou-se pelo agrupamento de sete tipos de dados: práticas de início do ano, práticas incentivadoras, natureza de atividade, natureza de participação da professora e dos alunos, práticas avaliativas, situações de (re) ensino e interferências externas.

É importante ressaltar que não houve, nesta comunicação, o interesse em sistematizar todas as classes de dados, porque o presente trabalho foi elaborado com um recorte que busca destacar exemplos de práticas pedagógicas contraditórias da professora. Existiu, então, o objetivo de relatar, aqui, algumas situações de ensino que, ao mesmo

tempo, contribuíram para que alguns alunos alcançassem sucesso e para que outros obtivessem fracasso.

Alguns dados podem ser destacados no interior da classe de dados Natureza de atividade que engloba a investigação da variedade dos exercícios orais e escritos propostos pela professora, procurando identificar as habilidades mentais utilizadas. As atividades foram analisadas segundo a proposta de Raths (1977) e as contribuições teóricas de Braslavsky (1971; 1993). A partir dessa análise, foi possível vislumbrar o tipo de desenvolvimento desencadeado no aluno, durante o percurso das aulas, e os objetivos pedagógicos traçados. Analisando essa classe de dados, identificamos atividades pertinentes e bem organizadas, contribuindo para o processo de alfabetização. Apesar da existência dessas características, certos alunos de Rendimento Baixo não as realizavam satisfatoriamente. Verificou-se que ocorreram esses resultados, porque esses estudantes não possuíam condições de aprendizagem, necessitando de outros subsídios para acompanharem a turma. Identificamos, também, exercícios que, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento das crianças, provocavam desinteresse, desencadeando dúvidas desnecessárias.

Percebeu-se, no decorrer das observações de aula, das entrevistas realizadas com a professora e do uso da técnica de “coaching”, a preocupação de diversificar exercícios e organizar atividades diferenciadas relacionadas com dificuldades de aprendizagem percebidos pela educadora. Apesar desses esforços pedagógicos, alguns estudantes não aprenderam. Pode-se dizer que existiu um progresso, mas este não lhes permitiu a apropriação dos processos da leitura e escrita de modo a proporcionar-lhes a proficiência nessas áreas de desenvolvimento.

Um exemplo de prática no interior dessa categoria é dado pelo episódio, bem freqüente, relatado a seguir. Trata-se de situações em que a professora ordena as crianças a execução de um exercício – escrever palavras ou fazer frases a partir de carimbo de figura no caderno. A prática de fazer frases, diante da figura do carimbo, proporcionou aos alunos uma oportunidade de criarem orações diferentes daquelas existentes na cartilha. Entretanto, principalmente no primeiro semestre, houve crianças que não conseguiram completar as frases no caderno, mas foram capazes de organizá-las, pois a educadora, ao detectar que certos estudantes não escreviam, pedia-lhes para formarem as frases, falando-as apenas.

Permanecia uma falta de aprendizagem, porque a atividade inicialmente prevista era a da construção da frase e a sua redação. Essa seqüência de práticas pode ser analisada como práticas que se alteram na sua finalidade, diante do problema de aprendizagem do aluno. É uma alteração, entretanto, que não leva sempre o aluno a avançar, a superar a dificuldade. É uma seqüência que provoca resultado diversificado, pois alguns avançam e outros não.

As práticas relacionadas com a escrita, segundo Braslavsky (1993), aumentam a possibilidade de ser alfabetizada a criança. Para essa autora, é indispensável que os alunos entrem em contato com experiências variadas de linguagem escrita e, necessariamente, essas práticas precisam aproximar-se das suas experiências de linguagem oral. O importante é organizar um ambiente escolar, em que o aluno possa exercitar a sua fala, falando, a escrita, escrevendo e a leitura, lendo.

Como já apontado anteriormente, ao serem abordados os resultados dos Testes ABC, os exercícios identificadores de memória auditiva e de memória lógica foram os que apresentaram menores resultados no perfil da turma. Ao se analisarem as atividades realizadas pela professora investigada, durante o período da coleta de dados, identificou-se a ausência de situações de ensino que desenvolvessem essas habilidades detectadas pelos testes, mesmo quando a professora via que a criança estava errando. Existiram atividades que auxiliavam o aprimoramento da memória auditiva e da lógica, como reprodução de história, ditados, mas não foi o suficiente para o bom desenvolvimento de todos os alunos. Muitas vezes, essas atividades eram mais adequadas a certas crianças, privilegiando as desinibidas e as que se apresentavam mais preparadas para corresponder às solicitações dos exercícios constituídos com essas habilidades. Como o ensino era predominantemente composto de atividades coletivas, é possível afirmar o seu caráter contraditório interno, pois algumas atividades constituíam novos desafios àqueles que já possuíam melhor rendimento e eram prejudiciais aos de rendimento insuficiente.

A outra classe que englobou situações contraditórias foi a “Natureza de participação da professora e dos alunos”, que incluiu aspectos relacionados com o percurso da explicação oral e escrita da professora e os tópicos discursivos trabalhados em sala de aula. Utilizando o respaldo teórico de Fávero (1993), no presente estudo, consideramos tópico discursivo tudo aquilo de que se está falando. Assim, em qualquer manifestação realizada pela professora, existe uma intencionalidade e um conteúdo. A compreensão das

aulas, perguntas, instruções, atividades, dos exemplos, assuntos e de outras situações torna-se possível, a partir do momento em que a configuração das falas e dos procedimentos for constituída por uma seqüência lógica e contextualização. Como consequência, alunos e professora mantêm um processo de interação mais colaborativo, porque facilita o entendimento de ambas as partes. O processo colaborativo engloba a explicitação dos objetivos, das intencionalidades, das dúvidas e dos desejos da professora. Com exemplos dessa classe de dados preocupamo-nos em identificar processos de interação ocorridos, detectando a qualidade da participação dos alunos nas aulas e a reação da professora com relação à indisciplina. Por meio, então, dessa classe, verificou-se, ao estudar os registros das observações das aulas, a ausência e/ou a presença de aspectos que contribuem ou não para o entendimento dos alunos. É importante ressaltar que os dados analisados no interior dessa classe se voltam para atividades com características negativas, mas engloba situações estimulantes para o sucesso escolar.

A partir, então, da análise dos dados obtidos nas observações de aula e na técnica de “coaching”, identificou-se a presença de vários tipos de participação da professora e dos alunos, envolvendo a manifestação da linguagem oral e escrita dos envolvidos. Verificou-se, em vários momentos, uma repercussão positiva no desenvolvimento da turma de alunos decorrente das participações. Aconteceram, no entanto, circunstâncias que não contribuíram para aumentar o desempenho escolar de certos alunos, principalmente, os pertencentes ao Rendimento Baixo. Pelo contrário, atrapalharam o entendimento das atividades e a apropriação do conteúdo trabalhado. Para Cagliari (1985), muitas vezes, o rendimento em certas circunstâncias é prejudicado por causa da visão de mundo do educador e do procedimento pedagógico padronizado que ignoram as características dos alunos.

A prática da professora de pedir sugestões aos estudantes para construir uma história, sempre com uma intencionalidade expressa, pode ser considerada como uma prática bem sucedida, porque todas as crianças a aproveitaram. Os próprios alunos com nível de compreensão diferente da maioria, ou seja, as crianças que encontravam mais dificuldade nas explicações e nos exercícios abordados também se beneficiavam com essa prática.

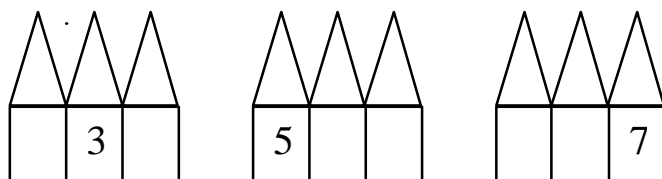
Concluiu-se que essas questões, pelo modo como foram elaboradas e direcionadas aos alunos, de fato, facilitavam a interação entre a professora e muitas crianças, incentivando o surgimento da prática colaborativa, estudada por Fávero. Infelizmente, as situações oferecidas, na maioria das vezes, favoreceram a participação dos alunos com mais iniciativa e daqueles com recursos intelectuais correspondentes aos focalizados pela professora. Como consequência, os alunos com outro referencial (informações diferentes a respeito do assunto abordado), com nível de desenvolvimento diferente ou os mais tímidos, mais ficaram na observação.

Outro exemplo advém da preocupação constante da professora de realizar práticas avaliativas, visando a correção dos desempenhos, pois se para alguns ajudava, para outros, prejudicava a seqüência das atividades e aquisição do conteúdo. Isso acontecia, porque sempre um grupo avançava mais do que outro e, conseqüentemente, as explicações eram específicas e diferentes, prejudicando a concentração e o entendimento dos alunos que se encontravam em outras atividades. A interação era a de esclarecer, mas, o esclarecimento da professora era prejudicial, principalmente quando fazia todas as crianças pararem de realizar as atividades para prestarem atenção na dúvida de apenas um grupo de alunos. A interrupção da professora, dependendo do momento, poderia contribuir ou não para mais compreensão.

Para melhor compreender as implicações provocadas por essa postura da professora, reproduziu-se, então, um trecho do registro da observação, ilustrando o ocorrido:

Professora - (Ao registrar na lousa alguns exercícios de matemática, a professora explicou para as crianças todas as atividades. Em seguida, os alunos foram incentivados a copiá-las e a completá-las no caderno.) *“agora ... vocês podem fazer ... quem não souber fazer é só chamar a tia ... não é pra conversar com o coleguinha ... é pra levantar a mão ... e aí eu fico sabendo quem está com dúvida”*

Aluno - *“TIA ::... não estou conseguindo fazer o exercício três ... vem aqui ...”* (Esta aluna solicitou ajuda várias vezes, durante esses exercícios, e a professora pediu para esperar um pouco. Ao continuar andando pelas carteiras, a docente identificou que alguns alunos, realmente, estavam com dificuldade em realizar o terceiro exercício – Dê os vizinhos:



Ao identificar essa falta de compreensão, caminhou até a lousa.)

Professora - *“todo mundo tem que prestar atenção aqui na lousa ... larguem o lápis .. põe em cima da carteira e olhem aqui pra mim ... tem gente que não está conseguindo fazer o exercício três ... dê os vizinhos ...”* (Apontou para o numeral três e fez a leitura do exercício, acompanhando-o com o dedo.) *“quem vem antes do três?”* (A professora fez a pergunta, mostrando o lugar do resultado.)

Turma de alunos - *“é o DOIS ::...”*

Professora - *“quem vem depois do três?”* (Neste momento, a professora também utiliza o registro da lousa para facilitar o raciocínio.)

Turma de alunos - *“QUATRO ::...”*

Professora - *“e agora ... vocês entenderam o que é para fazê?”*

Dentre as “Situações de (re)ensino” encontramos várias práticas contraditórias. As práticas de (re)ensino incluíram as reações da professora com relação à dificuldade dos alunos, ou seja, práticas voltadas para aqueles alunos que não conseguem fazer o solicitado após a sua explicação coletiva ou individual.

A partir dos dados obtidos, concluiu-se que a prática de (re) ensino é fundamental para recuperar e acelerar o processo de alfabetização. É importante ressaltar que essa prática apenas proporciona bons resultados, quando existir uma investigação a respeito do problema de entendimento. Muitas vezes, o problema não se encontra no procedimento adotado, mas nos subsídios anteriores ou nos conceitos inerentes aos exercícios propostos. Não adianta, por exemplo, informar o aluno a respeito da operação matemática, explicando o seu processo. Há casos em que a criança não realiza a atividade, porque a quantificação dos numerais não está clara. Caso não haja a investigação sobre o erro, o aluno poderá até realizar a atividade proposta, após receber a orientação da professora, mas permanecerá repetindo o erro nas atividades futuras que possuem naturezas semelhantes.

Ao perceber problemas de compreensão, praticava, às vezes, um posicionamento padronizado que, dependendo do aluno, não surtia o efeito desejado, porque não oferecia subsídios para superar a lacuna detectada. Esse tipo de tentativa de (re) ensino, ao invés de incentivar o aluno a ficar envolvido com a atividade, desestimulava-o, pois, muitas vezes, queria fazer parte do contexto da sala de aula, realizando as atividades, mas não conseguia. Ao receber o (re) ensino, procurava realizar os trabalhos escolares, mas não com sucesso. Ficava, então, mais desinteressado, distraído-se com outras atitudes. Alguns ficavam conversando, outros perturbavam os colegas e havia também os que cobravam da professora mais explicações. Algumas crianças, nessa situação, consideravam o pedido da professora de continuar o trabalho, em determinada atividade, como algo impossível.

Um exemplo apresentado a seguir, ilustra situações de (re)ensino, que, por padronizadas, provocam resultados diferentes conforme as circunstâncias. Em todas as aulas, apareciam alunos com dificuldade relacionada a determinadas letras (b, o, h e outras) e, ao perceber a gravidade do problema, a professora encaminhava-os à lousa. Registrava um traçado da letra ou sílaba em tamanho significativamente maior do que o normal e o aluno realizava-o com a fiscalização da professora e dos colegas. Às vezes, a educadora distraía-se com outro assunto e o aluno que estava na lousa não realizava o traçado corretamente, voltando para a sua carteira ainda com dificuldade. A situação de (re)ensino registrada acima mostrou que o aluno, ao receber uma orientação intensa, contínua e controlada, às vezes, era levado a superar a deficiência de aprendizagem e, às vezes, não.

A alternativa encontrada, seguindo o mesmo padrão em outra escala (traçado maior e na lousa) novamente beneficia alguns e não outros. É uma situação que depende de um fator de controle, de condições físicas e de compreensão dos alunos, sem investigar a real condição pela qual o erro está sendo cometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado a respeito das práticas ocorridas na sala de aula, chegou-se a conclusão de que as práticas da alfabetizadora é fundamental para se alcançar sucesso escolar geral, pois as primeiras séries ainda são o pilar do processo educativo.

Ao se fazer a triangulação dos dados de observação com os oriundos da técnica de “coaching”, resultados de rendimento e teste, verifica-se que há insuficiência de análise, por parte da professora, em relação à natureza das atividades e ao que elas exigem dos alunos, embora em muitas circunstâncias as atividades selecionadas tenham surtido efeitos de aprendizagem para todos. Observou-se, igualmente, que as práticas incentivam o aparecimento de problemas no processo, privilegiam algumas habilidades e não trabalham outras inerentes à alfabetização.

Evidentemente nem todas as práticas executadas em sala de aula têm as características apontadas nesses exemplos. Muitos foram os exemplos e as situações propiciadoras de sucesso, e para todas as crianças. Nesta comunicação, no entanto, ressaltamos tais dados como um alerta a situações similares.

Na turma de alunos, há a presença de diversos níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, as crianças se apropriam do saber de maneiras diferentes. Cabe aos professores se conscientizarem de que a prática homogênea não permite o surgimento do sucesso coletivo. Pelo contrário, acirra a discriminação e favorece o fracasso para alguns e o sucesso para outros.

A problematização realizada pela pesquisa a respeito do rendimento permitiu identificar e sistematizar aspectos importantes relacionados com o fracasso e sucesso escolar, que precisarão receber ainda outros estudos. A respectiva investigação mostrou que as alfabetizadoras não podem ser consideradas como professoras fracassadas ou bem sucedidas. Pode-se afirmar que seu trabalho contém práticas que, ao mesmo tempo, contribuíram para o sucesso e fracasso de alunos, a despeito de todos possuírem condições mínimas para serem alfabetizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. De. *A educação entre dois mundos. Problemas e orientações*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d, a.
- _____ *A Educação na Encruzilhada - V. e VII*. São Paulo: Edições Melhoramentos, s/d, b.
- BARRETO, E. S. De S. Organização do trabalho escolar no ciclo básico na perspectiva da superação do fracasso escolar. *IDÉIAS*, São Paulo, 0 (6), 1980.
- BRASLAVSKY, B. *Escola e Alfabetização*. Trad. Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- _____ *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Trad. Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos – Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- CAGLIARI, L. C. O Príncipe que Virou Sapo. Considerações a Respeito da Dificuldade de Aprendizagem das Crianças na Alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (55): 50-62, nov. 1985.
- CAMPOS, N. A. S. De A. *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola*. Campinas, 1995. 144p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- COIMBRA, I. D. Reprovação escolar na 1.^a série do 1.^o grau: um estudo comparativo de grupos de alunos pertencentes a uma população economicamente desfavorecida. In: GOLDBERG, M. A. (coord.) *Seletividade Sócio-Econômica no Ensino de 1.^o Grau*. Rio de Janeiro: ANPEd/Patrocínio CNPq, 1981. p.63-80.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *IDÉIAS*. São Paulo, 0 (6), 1990.
- FÁVERO, L. F. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH-USP, 1993, p.33-54.
- GUALBERTO, I. C. *Repetência escolar na primeira série do primeiro grau: onde buscar a solução?* Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: início na carreira docente e a consolidação da profissão*. São Carlos, 1996. 149p. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) - Universidade Federal de São Carlos.
- HADJI, C. A. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação nº 15.
- LARA, L. C. Por que as crianças não gostam da escola? *Cadernos de educação Popular*, 12. Petrópolis: Vozes - Nova, 1989.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC – Para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1962 (Obras Completas de Lourenço Filho – v. III)
- LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J., MONTEIRO, M. I. Fatores que contribuem para a construção das práticas dos professores de ciclo básico. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E APERFEIÇOAMENTO, 1, 1996, Araraquara. *Anais...* FCL/UNESP, 1996. vol.I, p.105.
- _____ Reações de crianças e professoras diante da dificuldade de entendimento em salas de aula: a visão dos alunos. *Nuances*. P. Prudente, v.4, n.4, 1998. p.100.
- MONTEIRO, M. I. Fracasso e sucesso escolar relatados por professores de 1.^a a 4.^a série. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX, 1998, Águas de Lindóia-SP. *Anais...* Águas de Lindóia-SP, 1998b. V.1/2, p.535.
- _____ *Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos*. Araraquara, 2000. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. Coleção Ciências da Educação n.º 9.
- POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA, 1992. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1977.

RIBEIRO, N. M. DE S. Idade e nível de escolaridade: variáveis extra-escolares do atraso escolar. In: GOLDBERG, M. A. (coord.) *Seletividade Sócio-Econômica no Ensino de 1.º Grau*. Rio de Janeiro: ANPEd/Patrocínio CNPq, 1981, p.81-92.