



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

A influência da expectativa de uma professora em relação à  
aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de  
vulnerabilidade social

Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

**A influência das expectativas de uma professora em relação à  
aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de  
vulnerabilidade social**

Belo Horizonte  
2011

Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório

**A influência das expectativas de uma professora em relação à  
aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de  
vulnerabilidade social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, Psicanálise e Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2011

G82i

Gregório, Míriam Kelly de Souza Venâncio, 1983-

A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social / Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório. - UFMG/FaE, 2011.

183 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 165-171.

Apêndices: f. 172-183.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Escrita -- Estudo e ensino. 5. Sociologia educacional. 6. Crianças -- Condições sociais. 7. Crianças socialmente desajustadas -- Educação..

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social**, de autoria da mestranda **Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Martha Lourenço Vieira  
Centro Pedagógico (UFMG)

---

Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira (Suplente)  
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Érika Lourenço (Suplente)  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG)

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2011

*À minha querida avó Geralda,  
exemplo de força, coragem e persistência.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as oportunidades e conquistas a mim concedidas.

À Mafá, por apoiar o meu tema de interesse, acreditar nele, por ser uma grande referência na minha formação acadêmica, e também me ouvir, entender-me e orientar-me. Muito obrigada pelo carinho e ajuda.

Ao meu marido Roberto, que adiou o seu maior sonho para satisfazer um dos meus; pelo carinho, pelo companheirismo, por me ouvir e ajudar nos piores e nos melhores momentos. Amor, eu te amo muito!

À minha irmã, por ser minha amiga e companheira, e por contribuir na conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, por me apoiarem e me ajudarem em todas as minhas decisões.

À minha tia Lôla, por todo o carinho e por me mostrar como é gratificante ensinar.

À Luísa Andrade, pela amizade e por todas as ajudas concedidas e pela força dada em todo este percurso.

À Elisa, por sacrificar muitas de suas tardes para me substituir na escola.

À Vanessa Santoro que me ajudou nos momentos difíceis, me acalmou nos momentos tensos e me aconselhou nos momentos de dúvida com tanto carinho e paciência.

Aos pais dos meus alunos, no período de 2009 a 2011, que compreenderam minhas momentâneas ausências.

A todos do Colégio Magnum, que torceram pelo meu sucesso desde a minha aprovação no programa até o dia da defesa.

À Ana Amélia Rigotto, Patrícia Marques, Clemene Ávila, Beatriz Balbino e Gláucia Lamounier, que, cada uma a sua maneira, souberam me ajudar, escutar-me, compreender e me apoiar durante este trabalho.

Ao Flavio Câmara, pela ajuda na compreensão dos dados estatísticos.

A todos da escola pesquisada, em especial à professora regente da turma, aos alunos e às coordenadoras pedagógicas que me receberam e me ajudaram com tanto carinho.

À Maíra Dias, Patrícia Vargas, Tatyane e Alessandra, pela companhia e pelos ricos momentos de aprendizado que passamos juntas.

Às amigas da graduação, da pós e de infância que, mesmo longe, sempre estiveram tão presentes.

Ao Vitor Gregório e Viviane Gregório, pelo apoio.

A minha sogra Fátima, por me receber em vários momentos desta trajetória com carinho e disposição.

A todos que estiveram ao meu lado durante todo este processo e souberam compreender as minhas ausências nos eventos e as minhas mudanças de humor em alguns momentos deste percurso.

Aos professores da banca, por contribuírem na conclusão desta pesquisa.

À Lúcia e ao Rômulo por ajudarem na finalização.

*[...] Você vê, realmente e verdadeiramente, exceto as coisas que qualquer pessoa pode pegar (a vestimenta e o próprio modo de falar, e etc.) a diferença entre a senhora e a menina em flor não é como ela se comporta, mas como ela é tratada. Eu devo sempre ser a menina em flor para o professor Higgins, porque ele sempre me trata como uma menina em flor, e ele sempre me tratará; mas eu sei que eu posso ser uma senhora para você, porque você sempre me trata como uma senhora, e sempre me tratará (tradução nossa)”*

*G.B Shaw, *Pigmalion*<sup>1</sup>  
Roshental e Jacobson*

---

<sup>1</sup> *You see, really and truly, apart from the things anyone can pick up (the dressing and the proper way of speaking, and so on), the difference between a lady and a flower girl is not how she behaves, but how she's treated. I shall always be a flower girl to Professor Higgins, because he always treats me as a flower girl, and always will; but I know I can be a lady to you, because you always treat me as a lady, and always will.*

*G.B. Shaw, *Pygmalion*"  
Roshental e Jacobson*

## RESUMO

Esta dissertação busca analisar como as expectativas de uma professora podem interferir no processo de aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Para isso, realizamos uma pesquisa que fez uso de estudos de casos expressivos de quatro crianças (Kevin, Carlos, Beatriz e Denise), com olhar etnográfico, em uma sala do primeiro ano do primeiro ciclo de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2010 e teve como instrumentos: as gravações em vídeo, as anotações de campo, as entrevistas, a observação participante e a coleta de artefatos. Os princípios teórico-metodológicos adotados baseiam-se na abordagem histórico - cultural fundamentada na teoria sobre o desenvolvimento humano de Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 1934/1993; 1979; 1989; GOMES, 2004; GOMES e MONTEIRO, 2005) e nos pressupostos da Etnografia Interacional (GEERTZ, 1978; CASTANHEIRA, 2004; GOMES, 2004; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005), que tem como complemento os princípios teórico-metodológicos da Antropologia Cognitiva, da Sociolinguística Interacional e da Análise Crítica do Discurso. Além disso, tivemos como base os estudos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2003; SOARES e BATISTA, 2005; ROJO, 2009) e a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin (1992). As interações e as mediações vivenciadas nos permitiram concluir que as expectativas da professora em relação aos alunos oriundos de situação de vulnerabilidade social foram construídas com base nas informações fornecidas pelos professores de anos anteriores, na “fama” da escola onde a criança realizou a educação infantil, no ritmo de aprendizagem apresentado pelos alunos, no envolvimento e na interação ocorridos em sala de aula e no apoio familiar. Pudemos constatar, também, que os processos de construção das expectativas da professora não são estáticos, eles se modificam à medida que os alunos respondem ou não às expectativas de aprendizagem estabelecidas por ela desde o início do ano letivo.

**Palavras chave:** alfabetização; expectativa do professor; aprendizagem da escrita; vulnerabilidade social

## ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how the expectation of a teacher might interfere with the learning process of writing of students who live in a situation of social vulnerability. In order to do so, it was conducted a research that used the studies of four children telling cases (Kevin, Carlos, Beatriz, and Denise), with an ethnographic perspective, in a first year Elementary classroom of a municipal school in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. The data collection was performed during the year of 2010 and it had as tools: video recordings, field notes, interviews, participant observation and artifacts collection. The theoretical and methodological principles adopted are based on a Historical and Cultural approach based on Lev S. Vygotsky's theory of human development (VYGOTSKY, 1934/1993; 1979; 1989; GOMES, 2004; GOMES AND MONTEIRO, 2005) and on the assumptions of Interactional Ethnography (GEERTZ, 1978; CASTANHEIRA, 2004; GOMES, 2004; GREEN, DIXON AND ZAHARLICK, 2001) that are complemented by the theoretical and methodological principles of Cognitive Anthropology, Interactional Sociolinguistics and Critical Discourse Analysis. In addition, this work was also based on studies about literacy (SOARES, 2003; SOARES AND BATISTA, 2005; ROJO, 2009) and Bakhtin's enunciative language theory. The experienced interactions and mediations allowed the conclusion that the teacher's expectations in relation to those students that came from a situation of social vulnerability were built based on information provided by teachers who thought in previous years, on the "reputation" of the school where the child concluded Preschool, on the learning pace presented by the students, on the involvement and interaction occurred in the classroom and on the family's support. It was also observed that the processes of construction of the teacher's expectations are not static, they change to the extent in which the students respond or not to the learning expectations established by her since the beginning of the school year.

**Key words:** literacy; expectation; learning process of writing; social vulnerability

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| GRÁFICO 1 – População vulnerável à pobreza, por países 2008 .....   | 37 |
| GRÁFICO 2 – Evolução da pobreza e da indigência a/, 1980/2010 ..... | 38 |
| GRÁFICO 3 – Etnia dos alunos da turma .....                         | 79 |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |                                                                          |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 –  | Construção do bloco I, foto cedida por Barbosa, retirada em 2006.        | 68  |
| FIGURA 2 –  | Bloco I da escola, foto cedida por Barbosa, retirada em 2006 .....       | 69  |
| FIGURA 3 –  | Visão panorâmica da escola, cedidas por Barbosa, retiradas em 2006 ..... | 69  |
| FIGURA 4 –  | Imagens interior da escola .....                                         | 71  |
| FIGURA 5 –  | Sala de aula (pertence ao acervo da pesquisa) .....                      | 73  |
| FIGURA 6 –  | Sala de aula (pertence ao acervo da pesquisa) .....                      | 74  |
| FIGURA 7 –  | Atividade: lista de palavras sobre festa junina .....                    | 102 |
| FIGURA 8 –  | Atividade: lista de palavras relacionadas ao futebol .....               | 103 |
| FIGURA 9 –  | Atividade: parlenda .....                                                | 104 |
| FIGURA 10 – | Atividade: “responda”, “leia”, “pinte” .....                             | 105 |
| FIGURA 11 – | Atividade: sílabas e famílias silábicas .....                            | 112 |
| FIGURA 12 – | Atividade: fonemas e grafemas .....                                      | 115 |
| FIGURA 13 – | Atividade: parlenda .....                                                | 118 |
| FIGURA 14 – | Boletim do aluno Kevin .....                                             | 127 |
| FIGURA 15 – | Boletim do aluno Carlos .....                                            | 138 |
| FIGURA 16 – | Boletim da aluna Denise .....                                            | 141 |
| FIGURA 17 – | Boletim da aluna Beatriz .....                                           | 156 |

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – Indicadores de rendimento escolar - Ensino Fundamental .....                                        | 42  |
| QUADRO 2 – Indicadores de rendimento escolar - Ensino Fundamental .....                                        | 42  |
| QUADRO 3 – Resultados por área de conhecimento .....                                                           | 44  |
| QUADRO 4 – Representação lógica de investigação em uso na pesquisa .....                                       | 60  |
| QUADRO 5 – Sinais usados nas sequências discursivas .....                                                      | 65  |
| QUADRO 6 – Resultado da avaliação do PROALFA 2010 .....                                                        | 72  |
| QUADRO 7 – O que conta como lazer para o pai .....                                                             | 79  |
| QUADRO 8 – O que conta como lazer para a mãe .....                                                             | 80  |
| QUADRO 9 – Sequência interacional - Incentivo ao capricho .....                                                | 88  |
| QUADRO 10 – Sequência interacional - Incentivo à letra bonita, bem traçada .....                               | 88  |
| QUADRO 11 – Sequência interacional - Incentivo à letra bonita, bem traçada .....                               | 88  |
| QUADRO 12 – Sequência interacional - Construção da palavra MERENDA .....                                       | 98  |
| QUADRO 13 – Sequência interacional - Construção do título da parlenda<br>“Pipoca” .....                        | 106 |
| QUADRO 14 – Sequência interacional - O trabalho com as sílabas .....                                           | 113 |
| QUADRO 16 – Sequência interacional - O trabalho com as sílabas e o uso da<br>família silábica da letra P ..... | 116 |
| QUADRO 16 – Sequência interacional - Construção da palavras <i>RECREIO</i> .....                               | 120 |
| QUADRO 17 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Kevin .....                                   | 129 |
| QUADRO 18 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Kevin .....                                   | 130 |
| QUADRO 19 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Kevin .....                                   | 130 |
| QUADRO 20 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Kevin .....                                   | 131 |
| QUADRO 21 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Kevin .....                                   | 132 |
| QUADRO 22 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Carlos.....                                   | 136 |
| QUADRO 23 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Carlos.....                                   | 137 |
| QUADRO 24 – Sequência interacional - Intervenções realizadas com Carlos.....                                   | 137 |
| QUADRO 25 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise .....                                    | 140 |
| QUADRO 26 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....                                     | 142 |
| QUADRO 27 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....                                     | 143 |
| QUADRO 28 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....                                     | 143 |
| QUADRO 29 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....                                     | 145 |

|                                                                             |        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|
| QUADRO 30 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....  | 146    |
| QUADRO 31 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....  | 146    |
| QUADRO 32 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....  | 147    |
| QUADRO 33 – Sequência interacional - Interações realizadas com Denise.....  | 148    |
| QUADRO 34 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 151    |
| QUADRO 35 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 152    |
| QUADRO 36 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 152    |
| QUADRO 37 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 153    |
| QUADRO 38 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 153    |
| QUADRO 39 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 154    |
| QUADRO 40 – Sequência interacional - Interações realizadas com Beatriz..... | 155    |
| <br>TABELA 1 – Nível de instrução escolar dos pais .....                    | <br>80 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |                                                                     |
|----------|---------------------------------------------------------------------|
| ADAPE    | Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escola                 |
| CEALE    | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                          |
| CEPAL    | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                 |
| DEQ      | Departamento de Qualificação                                        |
| DIEESE   | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| FaE      | Faculdade de Educação                                               |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                     |
| INAF     | Indicador de Alfabetismo Funcional                                  |
| LASEB    | <i>Lato Sensu</i> em Docência na Educação Básica                    |
| PBH      | Prefeitura Municipal de Belo Horizonte                              |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Alunos                       |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico                                         |
| PROALFA  | Programa de Avaliação da Alfabetização                              |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens                             |
| SMED     | Secretaria Municipal de Educação                                    |
| SPEE     | Secretaria de Políticas Públicas de Emprego                         |
| UFMG     | Universidade Federal de Minas Gerais                                |

# SUMÁRIO

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                               | <b>17</b> |
| Início da caminhada .....                                                                             | 17        |
| O processo de produção do fracasso escolar .....                                                      | 24        |
| As abordagens que tentam justificar o fracasso escolar .....                                          | 25        |
| A abordagem organicista.....                                                                          | 25        |
| A abordagem cognitivista .....                                                                        | 25        |
| A abordagem afetiva .....                                                                             | 26        |
| A abordagem do <i>handicap</i> (déficit) sociocultural .....                                          | 26        |
| Continuando a analisar a produção do fracasso escolar .....                                           | 26        |
| <br><b>Capítulo 1 – VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ....</b>                         | <b>34</b> |
| 1.1 Vulnerabilidade Social .....                                                                      | 34        |
| 1.2 A aprendizagem da escrita .....                                                                   | 41        |
| <br><b>Capítulo 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>                                       | <b>53</b> |
| 2.1 Etnografia Interacional .....                                                                     | 54        |
| 2.1.1 Antropologia Cognitiva .....                                                                    | 55        |
| 2.1.2 Sociolinguística Interacional .....                                                             | 56        |
| 2.1.3 Análise Crítica do Discurso .....                                                               | 57        |
| 2.2 O desenho da pesquisa .....                                                                       | 58        |
| 2.3 A construção do sentido e significado na abordagem Histórico-Cultural ..                          | 61        |
| 2.4 A coleta de dados .....                                                                           | 63        |
| 2.5 Período em campo .....                                                                            | 65        |
| 2.6 A escolha da escola .....                                                                         | 66        |
| 2.7 Descrição da escola .....                                                                         | 67        |
| 2.8 A sala de aula .....                                                                              | 73        |
| 2.9 O primeiro contato com a câmera .....                                                             | 76        |
| 2.10 A professora e os alunos selecionados .....                                                      | 77        |
| 2.11 Os alunos .....                                                                                  | 77        |
| 2.12 A construção da cultura da sala de aula – padrões de comportamento e de interações sociais ..... | 81        |

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 3 – O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA, SEGUNDO AS EXPECTATIVAS DA PROFESSORA .....</b> | <b>84</b>  |
| 3.1 A construção das expectativas da professora em relação à turma .....                                      | 85         |
| 3.1.1 Conceitos de vulnerabilidade social e violência para a professora Sophia .....                          | 93         |
| 3.2 “ <i>Eu não sigo método, mas gosto de trabalhar com sílabas</i> ” .....                                   | 95         |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa: Kevin, Carlos, Denise e Beatriz .....                                            | 123        |
| 3.3.1 Kevin .....                                                                                             | 126        |
| 3.3.2 Carlos .....                                                                                            | 134        |
| 3.3.3 Denise .....                                                                                            | 139        |
| 3.3.4 Beatriz .....                                                                                           | 148        |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                                                             | <b>158</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>                                                                       | <b>165</b> |
| <b>Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido - professora .....</b>                             | <b>172</b> |
| <b>Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido - escola .....</b>                                 | <b>174</b> |
| <b>Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido - aos pais .....</b>                               | <b>176</b> |
| <b>Apêndice D – Roteiro de entrevista - professora .....</b>                                                  | <b>178</b> |
| <b>Apêndice E – Roteiro de entrevista - aos alunos .....</b>                                                  | <b>180</b> |
| <b>Apêndice F – Questionário socioeconômico .....</b>                                                         | <b>181</b> |

## INTRODUÇÃO

Na introdução desta dissertação, apresentamos o tema desta pesquisa, os objetivos do trabalho e as questões que nortearam a construção do material empírico. Além disso, fizemos a revisão da literatura a respeito das pesquisas que investigaram as expectativas dos professores sobre seus alunos e suas consequências. O processo de produção do fracasso escolar aparece também aqui, com o propósito de mostrar a dificuldade enfrentada por alguns professores para lidar com as diferenças socioculturais e econômicas dos alunos dentro das salas de aula e, conseqüentemente, com o fracasso escolar destes. Junto com o insucesso, surgem, também, as abordagens que buscam justificar o fracasso escolar e estão presentes até hoje dentro das instituições escolares, tanto públicas quanto privadas.

### Início da caminhada

O interesse pelo tema da pesquisa - *A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social* - nasceu no final da graduação, após assistir a uma aula dada pela professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, quando ela me apresentou os estudos sobre a produção do sucesso-fracasso escolar. Para conhecer melhor o foco do trabalho desta professora, consultei o artigo de sua autoria *Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula*. Para minha surpresa, descobri que um fato tão pequeno aos meus olhos - as expectativas dos professores com relação à aprendizagem – poderia causar tamanha influência na vida escolar do aluno. Nesse texto, Gomes (2005) analisa os contextos de produção do sucesso e do fracasso escolar, e um dos fatores analisados foi a expectativa dos professores em relação aos alunos e suas consequências. A autora nos mostra que as pesquisas educacionais até o final da década de 1970 pautaram-se pela seguinte pergunta: “quem é o aluno da escola pública?”. Esse questionamento surgiu devido à inserção das crianças das camadas populares nas salas de aula e com elas o aparecimento de algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem com distintas causas. A partir da década de 1980, outras questões surgiram no cenário das pesquisas que procuravam

compreender o fracasso escolar, e, assim, incluiu-se nessas pesquisas a discussão sobre a qualidade do ensino e o papel da diversidade cultural dos alunos. Dessa forma, o olhar dos pesquisadores voltou-se tanto para os processos de exclusão dos alunos oriundos de camadas populares quanto para as questões de gênero e etnia agora conjugados com o fator classe social, para se entender o fenômeno histórico do fracasso escolar (GOMES, 2005).

Do ponto de vista histórico, diferentes explicações para o fracasso escolar foram tecidas ao longo dos anos, desde que os filhos de trabalhadores entraram para a escola na França e Inglaterra, no fim do século XIX e início do século XX. Essas explicações têm base nos conhecimentos da medicina, da psicologia cognitiva, da psicanálise e também na linguística, sociologia e filosofia, a saber: organicista, cognitivista, afetiva e a do *handicap* sociocultural.<sup>2</sup> As três primeiras culpabilizam essencialmente os alunos e suas famílias, individualmente; a quarta culpabiliza uma classe social – dos trabalhadores, ou a pobreza – pelo fracasso escolar dos alunos que fazem parte dessa camada da população brasileira.

Aliada a essas abordagens, outra explicação para o fracasso escolar surge a partir da mobilização popular na década de 1980, que vem questionar o despreparo da escola para enfrentar a realidade cultural desses alunos e, junto com isso, aparecem os questionamentos acerca das metodologias de ensino-aprendizagem, do conteúdo curricular, das relações e das expectativas dos professores quanto ao rendimento desses estudantes.

Na atualidade, a situação de exclusão dos alunos de camadas populares tem-se agravado, sendo muitos deles incluídos na categoria de sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Esse termo veio, recentemente, substituir o termo *situação de risco*. A vulnerabilidade social é definida pelo Grupo Temático de Inclusão Social da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte como condição de desamparo, causado pela falta de recursos próprios dos indivíduos para sobreviver. Dessa forma, são classificados como vulneráveis os grupos que possuem os seus direitos humanos mais elementares (saúde, educação, alimentação, segurança, lazer) violados. “A violação desses direitos faz-se por meio do processo de violência estrutural característico de nosso sistema socioeconômico

---

<sup>2</sup> Para aprofundamento dos conceitos, ver: GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula. *Presença Pedagógica*, v.11, n. 65, set/out. 2005.

e político [...]” (BELO HORIZONTE, 2004, p. 7). Devido à importância do conceito de vulnerabilidade social para este trabalho, é conveniente desenvolvê-lo com mais profundidade, o que será feito no próximo capítulo. Entretanto, apresentaremos aqui uma breve discussão sobre as pesquisas que analisaram o papel das expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos, por ser esse nosso foco de estudo.

As pesquisas em relação às expectativas dos professores começaram a ganhar importância nos anos 60 do século XX, depois que Rosenthal e Jacobson (1968/1992) publicaram *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (Pigmaleão na sala de aula: a expectativa do professor e o desenvolvimento do aluno), obra que trata da *profecia auto-realizadora* na sala de aula nos Estados Unidos. A ideia central do livro é que a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode funcionar como uma profecia auto-realizadora.

An evaluation of a child, lowered or raised by halo effects, may lead to a specific expectation of performance which is communicated to the child who then may go on to fulfill the teacher's prophecy (ROSENTHAL and JACOBSON, 1968/1992, p. 55).<sup>3</sup>

Baseando-se em vários estudos experimentais realizados anteriormente, Rosenthal e Jacobson conduziram sua pesquisa numa escola pública de ensino de séries iniciais do ensino fundamental de classe baixa, numa cidade de tamanho médio. A escola tem um grupo minoritário de crianças mexicanas compreendidas em 1/6 da população da escola. A escola dividia seus alunos em relação ao ritmo de aprendizagem (médio, lento e rápido), baseado nas habilidades de leitura dos alunos. As crianças mexicanas eram altamente representadas no grupo lento. Para verificar se as expectativas favoráveis ou desfavoráveis poderiam resultar num correspondente aumento ou diminuição da competência intelectual dos alunos, os autores partiram de três variáveis: teste de QI, nota de leitura dos boletins e comportamento dos alunos.

Os testes de QI foram realizados em quatro momentos: no início da pesquisa, depois de um semestre, depois de um ano acadêmico inteiro e após o

---

<sup>3</sup> Uma avaliação de uma criança pode ser diminuída ou aumentada pelo “*halo effect*” (entendido como *cognitive bias*, ou uma tendência humana em praticar erros sistemáticos em circunstâncias em que as funções cognitivas estejam em evidência), levando a uma expectativa específica de desempenho, que é comunicada à criança que, em seguida, pode passar a cumprir a profecia do professor (tradução nossa).

segundo ano acadêmico inteiro. Os resultados do teste foram separados em três tipos: QI total, QI verbal e QI de raciocínio. Considerando a variável teste de QI, os autores concluíram que, depois do primeiro ano de experimento, uma expectativa significativamente vantajosa foi encontrada entre as crianças da primeira e da segunda série (ganho de QI: grupo de controle – 19% e grupo experimental – 47%). Já em relação aos alunos mais velhos observados, não houve ganhos significativos quanto ao QI. Ainda dentro da variável QI, considerando as diferenças entre meninos e meninas, as expectativas favoráveis não demonstraram ganhos significativos no QI total. No entanto, considerando o QI verbal, os meninos apresentaram ganhos maiores em relação às meninas; o inverso aconteceu, considerando o QI de raciocínio: as meninas tiveram melhores resultados. Ainda nessa variável, após um ano, as crianças do nível médio mostraram as maiores vantagens no ganho da expectativa.

As notas dos boletins eram atribuídas pelas próprias professoras e elas usavam as notas das provas. Os alunos cuja expectativa visava a “florescer” tinham uma avaliação mais severa em relação aos outros. Com isso, os pesquisadores concluíram que, como as notas eram avaliações subjetivas, os resultados não foram tão evidentes quanto nos testes objetivos.

A última variável deveu-se ao comportamento dos alunos. Essa variável subdividiu-se em curiosidade intelectual, ajustamento pessoal e social, e necessidade de aprovação social. Ela também beneficiou mais os alunos das séries iniciais e intermediárias. As crianças que eram esperadas para florescer foram classificadas pelas professoras como mais intelectualmente curiosas, felizes e com menor necessidade de aprovação social.

Logo, nessa pesquisa, os autores propõem que as expectativas do professor afetam tanto as realizações escolares do aluno quanto no seu desenvolvimento intelectual. Após ter concluído o trabalho, os autores levantaram alguns possíveis aspectos que podem influenciar na profecia auto-realizadora, principalmente em relação ao comportamento dos professores. Pontuou-se que o modo como os professores falam, o que falam, quando falam, suas expressões faciais, postura e toque podem ter comunicado às crianças o que esperavam a respeito da melhora na performance intelectual deles. Essas comunicações juntamente com possíveis mudanças de técnicas pedagógicas podem ter ajudado as crianças a aprender, uma vez que propiciaram uma transformação na própria

concepção de si mesma, nas suas motivações, na própria expectativa em relação ao seu comportamento, assim como nas suas habilidades cognitivas.

De acordo com Good e Brophy (1971, *apud* RASCHE e KUDE 1986), infelizmente

algumas teorias popularizadas a partir do livro *Pigmalião na sala de aula* foram mal interpretadas, levando a deixar aparentemente implícito que a simples existência de uma expectativa asseguraria, automática e misteriosamente, que a mesma se cumprisse. Os professores viram tal afirmativa como um arrematado absurdo e a rejeitaram, rejeitando, concomitantemente, o conceito todo de profecia que se autocumpra (p. 62).

Nesse livro, os autores defendem, então, que, quando uma pessoa faz uma predição em relação à outra, geralmente o prognóstico se realiza, mesmo existindo só para quem o fez, já que essa expectativa também pode ser comunicada à pessoa sobre a qual se prediz, por meio de olhares e gestos, influenciando, dessa forma, as ações do indivíduo.

Alguns pesquisadores, como Finn (1972, *apud* RASCHE e KUDE 1986) e Thorndike (1968, *apud* RASCHE e KUDE 1986), rejeitaram esses resultados: o primeiro, alegando que o estudo era inadequado para medir a influência do professor no processo de sucesso ou fracasso escolar do aluno; o segundo, não acreditando na credibilidade dos dados.

Claiborn (1969, *apud* RASCHE e KUDE 1986) repetiu os testes realizados por Rosenthal e Jacobson (1968/1992), com um tempo menor de duração, e não chegou às mesmas conclusões que os autores. Dois eventos contribuíram para a discordância dos resultados entre os pesquisadores: a demora em apresentar aos professores os dados da turma, já que Claiborn só o fez no início das aulas do segundo semestre, quando os professores já haviam tido tempo suficiente para conhecer e formular opiniões próprias a respeito de cada aluno. Além disso, a amostragem dos autores era diferente, considerando-se os pontos de vista social, econômico e intelectual: a amostragem de Claiborn era composta por sujeitos bem-dotados econômica e intelectualmente, enquanto que a de Rosenthal e Jacobson era composta por sujeitos pobres econômica e intelectualmente, nos dizeres de Claiborn.

Parece-nos é que os professores, antes de entrarem para a prática efetiva na sala de aula, costumam idealizar somente um tipo de aluno, um aluno bem-

vestido, bem-comportado, participativo, e, quando chegam às salas de aulas deparam-se com outra realidade. Good (1981) relata que

o professor espera comportamento e realização específicos de determinados alunos; devido a essas expectativas diferenciadas, o professor se comporta de maneira diferente em relação aos diferentes alunos; esse tratamento comunica ao aluno qual comportamento e desempenho o professor espera dele e afeta o comportamento, a motivação para o desempenho e os níveis de aspiração do aluno (GOOD, 1981, *apud* RASCHE e KUDE 1986, p. 63).

Tendo em vista as pesquisas mencionadas, não podemos negar que as atitudes dos professores exercem certo impacto nas relações de ensino-aprendizagem. Segundo Ribeiro e Bregunci (1986), o tom de voz, a oportunidade de resposta concedida a um aluno mais vezes do que ao outro, os tipos de reações ou avaliações do professor, como elogios e críticas, indicam ao aluno, intencionalmente ou não, qual é a expectativa que o professor espera dele. Ainda segundo essas autoras, as crianças menores são mais susceptíveis a esse julgamento, “devido ao estágio evolutivo em que se encontram, marcado pela heteronomia moral e pela dependência emocional, transferida de autoridade para autoridade” (p. 63). Rosenthal e Jacobson (1968/1992) também afirmam, como Ribeiro e Bregunci (1986) que as crianças mais novas sofrem mais impacto em relação às expectativas dos professores. Uma vez tachada pela professora como criança propícia ao fracasso escolar, essa criança, provavelmente, carregará esse rótulo por toda a sua vida escolar.

Nessa direção, Good (1981, *apud* RASCHE e KUDE, 1986) destaca o modo como os professores comunicam as suas expectativas aos alunos, consciente ou inconscientemente:

sentar o aluno *atrasado* longe do professor, tornando mais difícil orientá-lo ou tratá-lo como indivíduo; prestar menos atenção ao aluno *atrasado*, sorrindo menos para ele e estabelecendo menos contatos visuais com ele; chamar menos o aluno *atrasado* para responder perguntas de aula; esperar menos tempo por respostas do aluno *atrasado*; não oferecer dicas ou perguntas orientadas ao aluno *atrasado* quando lhe são propostos problemas; criticar mais frequentemente o aluno *atrasado* por resposta errada; elogiar o aluno *atrasado* com menos frequência por respostas certas ou paralelas; dar ao aluno *atrasado* menos *feedback* e dar *feedback* menos detalhado; exigir menos esforço e menos trabalho do aluno *atrasado*; interromper mais frequentemente o desempenho do aluno *atrasado* (GOOD, 1981, *apud* RASCHE e KUDE, 1986, p. 63, grifo do autor).

Com isso, ainda segundo Good (1981, *apud* RASCHE e KUDE, 1986), o aluno se torna mais acuado, menos expressivo, menos ousado e, cada vez mais, esquecido.

Em pesquisas encontradas sobre esse assunto, outros autores abordam a dificuldade das professoras em lidar com as questões socioeconômicas dos alunos e seus preconceitos em relação a eles. A condição social e econômica do aluno tem sido considerada por alguns professores um pré-requisito para determinar o grau de dificuldade de aprendizagem dos estudantes.

Barreto (1981) nos mostra, em sua pesquisa, a classificação feita pelos professores em relação aos alunos considerados *bons* e aos alunos considerados *maus*. Os considerados *bons* alunos estão sempre limpos, bem arrumados, bem cuidados, são disciplinados e, acima de tudo, possuem uma família pequena e estabilizada. Já os *maus* alunos estão sempre sujos, malcuidados, são indisciplinados, a família é desestabilizada e não está presente nos assuntos escolares.

Outros pesquisadores, como Rasche e Kude (1986), Rupke (1981) e Silva (1980), também concluem, por meio de suas pesquisas, que a escola pode não estar preparada para lidar com os diferentes tipos de alunos que recebe.

Rasche e Kude (1986), assim como Gomes (2005), afirmam que a escola vem tentando culpar o aluno pelo seu próprio fracasso escolar, retirando, assim, do sistema escolar qualquer tipo de responsabilidade. No entanto, para contrapor a acusação feita somente a um dos lados, no caso, o aluno, tomo emprestada de Gomes e Monteiro (2005) a afirmação que aponta a importância em se considerar o tempo de aprendizagem de cada um e de criar formas alternativas para ajudar aqueles alunos que precisam de um tempo maior para aprender do que os demais:

Como o processo é tanto individual quanto coletivo, a construção de oportunidades de aprendizagem para todos requer que se considerem as diferenças de entendimento e de produção de cada um e as diferenças socioculturais (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 31).

Com isso, entendemos que, se há algum culpado pelo fracasso escolar, esse não é somente o aluno. Além disso, as experiências ou os contatos estabelecidos com a escrita pelas crianças, fora do contexto escolar, podem influenciar na aprendizagem dentro da sala. Por isso, buscamos ressaltar a

necessidade da interação professor-aluno na sala de aula, que precisa ser construída a partir dos conhecimentos de que os alunos são portadores, aliando-os a outros fatores, como raça, sexo ou condição sociocultural e econômica, visando à compreensão desses alunos como sujeitos sócio-culturais, de direitos e deveres.

### **O processo de produção do fracasso escolar**

De acordo com Patto (2008), o processo de produção do fracasso escolar foi construído ao longo dos anos. A política educacional iniciou-se no princípio do século XIX e tinha a escola como uma “instituição redentora”. A propulsora da implantação dos sistemas nacionais de ensino foi a ideologia nacionalista que pregava a igualdade e a justiça a todos os cidadãos. No entanto, a escola não pareceu tão importante para todos, a não ser para os intelectuais que pertenciam à burguesia. Nas classes populares, a instituição de ensino não era vista com tanta importância, uma vez que, para se trabalhar nas fábricas, não era necessário nenhum tipo de treinamento intelectual, e, na sociedade, não era significativa, pois nesse momento, não havia uma classe ascendente organizada a fim de manifestar o seu descontentamento com as situações vigentes. A instituição escolar veio a adquirir importância para as diferentes classes, por volta dos anos 1848, nos países capitalistas liberais. Nesse momento, os trabalhadores começaram a ver a escola como um trampolim para a ascensão social. No entanto, a Primeira Guerra Mundial abalou os sonhos daqueles que acreditavam na escola como redentora, pois, até então, a instituição não havia livrado os homens da condição social desprivilegiada em que se encontravam. Dessa forma, surge um movimento que busca “rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (PATTO, 2008, p. 50). Essa nova instituição acreditava numa sociedade igualitária, onde os méritos prevaleceriam na hora de ocupar os lugares sociais. Logo, o movimento da Escola Nova surgiu como manifestação à pedagogia tradicional, que se expandiu no decorrer do século XIX. A nova pedagogia queria mudar o foco do professor para o aluno.

Com a expansão da clientela nas instituições de ensino, surgiu também a dificuldade em relação à explicação do desempenho desigual dos alunos, tendo como ideologia predominante na época o mérito pessoal como único meio de seleção educacional. As diferenças no desenvolvimento individual dos alunos

levaram a psicologia científica e as instituições de ensino a produzirem diversas abordagens que explicariam o fracasso escolar.

### **As abordagens que tentam justificar o fracasso escolar**

Como já dissemos, várias foram as explicações tecidas ao longo do tempo para justificar o fracasso escolar de estudantes das camadas populares. Aqui vamos apresentar, sucintamente, as abordagens explicativas desse fenômeno com base em Gomes (2005) e Patto (2008).

#### **A abordagem organicista**

A abordagem organicista foi a primeira abordagem com finalidade de explicar o fracasso escolar. Devido ao grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas no século XIX, datam dessa época as crianças rotuladas como “anormais”. Essas crianças eram aquelas que não tinham o mesmo ritmo da grande maioria da turma e acabavam sendo encaminhados às clínicas psiquiátricas, onde se tentava encontrar anormalidades orgânicas. Nessa abordagem, a dificuldade de aprendizagem era tratada como uma patologia, uma doença.

#### **A abordagem cognitivista**

A abordagem cognitivista surgiu para tentar romper com a organicista e trouxe uma mudança no olhar do *lôcus* da dificuldade. Agora, não se tratava mais de uma doença, mas de uma imaturidade funcional, intelectual. As dificuldades estavam relacionadas ao psíquico. É nesse contexto que surgem os testes de prontidão, inteligência e motores que buscavam detectar quem poderia ou não entrar para a alfabetização. Devido a esses testes, surgiram as classes especiais, destinadas àqueles que fossem menos aptos, e as escolas especiais para os bem dotados, a fim de buscar uma condizente educação escolar.

### **A abordagem afetiva**

O surgimento de alguns conceitos psicanalíticos, a consideração da formação da personalidade nos primeiros anos de vida e a dimensão afetivo-emocional no comportamento e nos seus desvios tiveram um grande peso no discurso da psicologia educacional, resultando em mudanças no direcionamento do contexto de produção do fracasso escolar (PATTO, 2008, p. 68). A criança que antes era chamada de anormal agora é considerada uma criança problema, buscando-se cada vez mais na psicologia a justificativa para o sintoma. Dessa época, datam os surgimentos das clínicas de higiene mental que tinham como intenção a prevenção dos distúrbios de aprendizagem.

### **A abordagem do *handicap* (déficit) sociocultural**

O meio sociocultural familiar é o grande responsável pelas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque a maioria das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola são alunos que possuem uma condição econômica, social e cultural considerada deficitária, pois vêm de camadas populares onde a cultura linguística é diferente da cultura linguística da classe média e da alta. Dentro desse contexto de diferenças, transformadas em deficiências, a escola é vista como um sistema de “Educação Compensatória”. Ou seja, a escola precisava servir como uma espécie de redentora da camada popular e tentar sanar as dificuldades apresentadas por aqueles sujeitos. Dessa forma, a escola tinha o papel de resgatar a classe dominada desse atraso cultural.

### **Continuando a analisar a produção do fracasso escolar**

Como vimos, as explicações para o fracasso escolar centraram-se no aluno. Esse foco passou a ser a justificativa utilizada pela maioria dos educadores para esclarecer a causa do sucesso ou do fracasso escolar do estudante, retirando-se da escola qualquer tipo de responsabilidade em relação ao desenvolvimento desse aluno. Muitos professores, tentando remediar as práticas que não dão certo, buscam justificativas na psicologia, na sociologia e na medicina (GOMES, 2001). Entretanto, o mais importante disso, segundo Gomes (2005), é saber como as

professoras têm tratado as diferenças socioculturais dos seus alunos em uma sala heterogênea. De acordo com alguns autores, como Gomes e Mortimer (2008); Gomes, Dias e Silva (2008); Castanheira (2004); Castanheira, Green e Dixon (2007), essas diferenças não devem ser tratadas como deficiências, mas como particularidades construídas social e discursivamente nas interações sociais de sala de aula e fora dela. Mas, infelizmente, o que temos visto dentro das salas de aula, segundo algumas pesquisas (GOMES, 2001; CARVALHO, 2001), são professores que selecionam os “bons” e os “maus” por meio de critérios de avaliação ou de condição social, econômica ou cultural. Após esse processo de separação, surgem as redes de comunicação principal e paralela<sup>4</sup> (SIROTA, 1994, *apud* GOMES, 2001, p. 12), onde os “bons” alunos, que correspondem às expectativas da escola em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, destacam-se cada vez mais, e, ao contrário, os “maus” alunos cada vez mais se dirigem à reprovação. Como nos apresenta Carvalho (2001), “é na interação verbal que o aluno-sujeito se reconhece e é reconhecido por seus pares e pela professora como um dos “bons” ou como um dos “maus” (p. 36).

Todavia, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a escola é uma instituição destinada a todos, sem distinção de raça, sexo e condição socioeconômica. Tem por objetivo preparar o indivíduo para a sociedade, como comprova a leitura do trecho abaixo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Portanto, o que temos visto nas pesquisas já realizadas (SILVA, 1980; BARRETO, 1981; RUPKE, 1981; RASCHE e KUDE, 1986; GOMES, 2005) é que a escola tem enfrentado algumas dificuldades para lidar com as condições socioeconômicas e culturais dos alunos. As escolas justificam o fracasso escolar dos alunos pela condição socioeconômica e cultural desfavoráveis, eximindo-se, assim, da responsabilidade por tal resultado. Nesse sentido, as expectativas dos professores em relação ao sucesso escolar dos alunos pobres ficam

---

<sup>4</sup> Rede de comunicação principal: participam dessa rede os alunos que são interessados pelo processo de ensino-aprendizagem. São sujeitos da comunicação (GOMES, 2001, p. 12). Rede de comunicação paralela: constituída por outros alunos que não fazem parte da rede principal e se mostram desinteressados pelo processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2001, p. 12).

comprometidas, pois costumam fazer a relação direta entre pobreza e fracasso escolar (PATTO, 2008). Afinal, muitos professores transformam as diferenças socioeconômicas e culturais em deficiências, afetando o rendimento de seus alunos.

Esse tratamento diferenciado dos professores em relação aos alunos pobres ou desprivilegiados pode ser transmitido de forma simples às crianças; a propósito, nos lembra Menezes (2008) que as atitudes dizem mais do que as palavras: um olhar, um gesto, um sorriso podem ajudar o aluno a ter sucesso na vida escolar ou empurrá-lo para fora da escola. Às vezes, o que as crianças esperam é uma imagem de aprovação, e o que os professores projetam é um olhar de desprezo e desaprovação. Muitos professores não consideram que a responsabilidade do fracasso possa fazer parte da relação existente entre eles e os alunos, por isso essa postura dos professores em relação às crianças precisa ser trabalhada.

Araújo e Luzio (2005) defendem que “o principal desafio da educação brasileira para as próximas décadas é a qualidade da educação”.<sup>5</sup>

Ainda segundo esses autores, o fracasso escolar gera grande número de repetências e baixos níveis de aprendizagem, o que leva o aluno a abandonar a escola, já que ele não vê nela nenhuma chance de ascensão social. Isso torna o estudante desestimulado, com autoestima em baixa, reduzindo-se as chances de frequentar a escola.

Craveiro (2004) constatou, em sua pesquisa, que os professores não sabem como as crianças aprendem. As professoras pesquisadas em seu estudo acreditam que o processo de ensino venha de fora para dentro e que, por isso, o que importa não é conhecer como se dá o processo, mas a aplicação de um bom método.

Isso pode nos levar a pensar, segundo Craveiro (2004), que a dificuldade do aluno esteja, na realidade, na falha da formação teórico-metodológica do docente. Concordamos com Craveiro (2004), quando expõe que “o [...] papel do professor está em ajudar o aluno a caminhar no seu processo de aprendizagem e a estabelecer vínculos positivos com o ato de aprender, contribuindo para que ele possa exercer seu direito à educação” (p. 24) e, não simplesmente, justificar o

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para\\_superar\\_fracasso\\_escolar.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm)>  
Acesso em: 20 maio 2008.

fracasso ou sucesso escolar pelas condições socioeconômicas, pela pertença étnica ou gênero masculino e/ou feminino.

Barreto (1981), por sua vez, realizou uma pesquisa em 1976 com cento e sessenta professores, para averiguar o que seria para eles o bom e o mau aluno de 1º ano do 1º grau. Ela concluiu que os alunos que estavam enquadrados no perfil bons alunos e promissores eram, na maioria das vezes, as meninas cujas características eram: pele, olhos e cabelos claros, boa aparência, limpeza e vestuário em ordem, enfim, um aluno saudável, forte e bem nutrido, membro de uma família pequena, estabilizada e equilibrada financeiramente. Em compensação, os maus alunos possuíam todas as características opostas às das incluídas no perfil de bons alunos: meninos sujos, com cabelos, olhos e pele escuros, malcuidados, fracos, desnutridos, com famílias consideradas pela escola como desestruturadas, desinteressadas e desequilibradas financeiramente e, ainda, membros de uma família com grande número de filhos.

Após 25 anos da publicação de Barreto (1981), Luciano (2006) realizou uma pesquisa em uma escola pública de São Paulo, cujo objetivo inicial era investigar as representações de professores do ensino fundamental sobre o *aluno*, situando-as no contexto de suas trajetórias profissionais. A autora convidou 15 professoras para uma entrevista semiestruturada, associada à observação participante. Após a transcrição, os dados foram submetidos à análise de conteúdo e assim a pesquisadora chegou às mesmas conclusões de Barreto (1981) sobre o perfil do bom aluno e do aluno com dificuldades de aprendizagem. Além disso, concluiu que a maioria das professoras não se sente responsável pelos resultados obtidos pelos alunos. Elas também acreditam que o bom aluno é fruto de um bom suporte familiar e de atributos pessoais, como ser *limpinho*, *esforçado*, *inteligente*, *estudioso*, *quietinho*, *responsável*, entre outros adjetivos. Em compensação, o aluno com dificuldades apresenta todas as características contrárias às do bom aluno, além de não possuir suporte familiar, nem saber ler, nem escrever e supostamente apresentar problemas neurológicos ou psicológicos.

Gomes (2001) vai ao encontro dos resultados obtidos pelas pesquisadoras citadas acima em relação à distinção criada pelas professoras: alunos considerados *bons* e *ruins*. Em sua pesquisa, a autora comprova que

muitos educadores adotam mecanismos variados para separar os *bons* dos *maus* alunos, desde critérios de avaliação que norteiam os processos de enturmação, o remanejamento, a fixação de normas disciplinares e higiênicas até o encaminhamento dos *maus* alunos para clínicas ou escolas especializadas (GOMES, 2001, p. 9).

Nessa pesquisa, os *bons* alunos são aqueles que fazem o dever de casa do jeito que a professora gosta e com capricho; aqueles que vão à escola limpos, bem vestidos e cheirosos; que são caprichosos na escrita quando usam o caderno; alunos cujos pais comparecem à escola a qualquer chamado; e, além de tudo isso, são alunos atentos. Os *maus* alunos são os desatentos e os preguiçosos; aqueles que estão sempre com o uniforme, os sapatos e o material sujo e desorganizado.

Na opinião de Silva (1980):

as pesquisas feitas na área educacional (BLOOM 1965; ZIGLER e BUTTERDIELD, 1968) têm mostrado que o rendimento escolar não está condicionado unicamente à estimulação cognitiva, mas é produto de uma combinação de fatores entre os quais a motivação é um dos mais importantes (p. 32).

Rupke (1981), em sua pesquisa, confirma que

para uma criança que começa a inteirar-se de um outro mundo, a condição de aluno constitui uma promoção. O próprio aprendizado não é apenas aquisição instrumental, dependendo estreitamente da significação que toma na dinâmica pessoal e social, do sentido e importância que as pessoas que mantêm contato com ela lhe conferem. Mais do que o comportamento de seus colegas, ou o seu próprio, são as apreciações feitas pelos professores. O comportamento do mestre, as expectativas em relação ao sucesso ou fracasso escolar são variáveis que podem contribuir de uma maneira favorável ou não, tanto para a realização acadêmica, quanto para o desenvolvimento psicossocial do aluno (p. 1).

Preocupando-se com os baixos níveis de aprendizagem em escrita, Schiavoni (2004) decidiu pesquisar qual era a relação entre a dificuldade de aprendizagem em escrita e a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores. Essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas: uma no município de Araras e a outra na cidade de São Carlos/SP, tendo como participantes 138 alunos da terceira série do ensino fundamental, entre 9 e 10 anos de idade: 72 do sexo masculino e 66 do sexo feminino. O procedimento utilizado para a coleta de dados foram duas escalas: uma para avaliar as dificuldades na aprendizagem escrita (ADAPE) e outra para avaliar a percepção de expectativas do professor, elaborada por Martinelli (1999, *apud* SCHIAVONI, 2004). Os dois instrumentos de

medida foram aplicados no mesmo dia: o ADAPE, aplicado pela professora de sala na presença da pesquisadora e o outro foi aplicado pela própria pesquisadora. Schiavioni concluiu o seguinte: quanto maior o nível de dificuldade, menos positiva era a percepção que os alunos tinham sobre as expectativas de seus professores. Mas, segundo a autora, não podemos afirmar que a percepção do aluno corresponda à real expectativa do professor. Não podemos omitir, porém, a importância da percepção do aluno no seu desempenho escolar. O interesse por essa pesquisa se deve ao questionamento da pesquisadora dessa dissertação sobre a origem do aparecimento das dificuldades de aprendizagem da escrita e a influência que as expectativas dos professores podem exercer no desempenho acadêmico dos alunos.

Até agora, com base nas pesquisas apresentadas, percebemos que as conclusões dos investigadores se assemelham em relação ao olhar diferenciado do professor sobre os alunos de classe socioeconômica desfavorecida, e também quanto ao gênero e etnia. Em comum, todos consideram que o fracasso escolar se deve aos alunos, às famílias e às suas condições culturais, sociais e financeiras. Segundo os autores mencionados, a escola tem-se isentado da responsabilidade sobre o aprendizado dos alunos envolvidos nas pesquisas que aqui apresentamos.

Entretanto, não culpamos nem a escola, nem as famílias, nem os alunos isoladamente. A nossa hipótese inicial era encontrar uma classe heterogênea em relação às condições socioeconômicas, onde por meio dessas, a professora classificaria seus alunos, tendo também como um divisor de água as condições de vulnerabilidade social e a violência simbólica. O nosso objetivo era refletir sobre um dos fatores que pode causar o sucesso ou o fracasso escolar – a *profecia autorealizadora na sala de aula*. Sabendo-se da importância dessa investigação para contribuir para o crescimento do desempenho escolar dos alunos, partimos desses estudos que analisam o fracasso escolar, principalmente das crianças negras e pobres, para aprofundarmos no nosso tema de pesquisa: *a influência das expectativas da professora na aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social*.

Nas pesquisas citadas acima, vimos que os autores utilizaram como metodologia as entrevistas e os testes, sem considerar a construção dos diversos tipos de interações que acontecem em sala de aula. A nossa pesquisa analisa como

são construídas, nas interações sociais de sala de aula, as diferentes expectativas de uma professora sobre seus alunos na aprendizagem da escrita.

Como vimos, muitos professores classificam seus alunos de acordo com alguns critérios estabelecidos por eles, e essa classificação torna-se um pré-requisito para determinar o grau de dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Outro ponto relevante é perceber que a pesquisa que aqui desenvolvemos diferencia-se das demais por investigar *como* as interações entre professores e alunos contribuem para a construção das expectativas de professores e por abordar alunos vindos de contextos vulneráveis da sociedade brasileira. Rosenthal e Jacobson (1968/1992) já haviam levantado uma lacuna existente na pesquisa realizada por eles e evidenciado como seria valioso, por exemplo, ter filmagens das professoras interagindo com seus alunos. Por meio dos vídeos, é possível procurar diferenças nas formas com que as professoras interagem com as crianças esperadas de ter um crescimento intelectual e comparar com a forma com que ela interage com as crianças que espera menos.

Nossa pesquisa teve como uma das ferramentas metodológicas a filmagem das aulas, visando à compreensão do processo de construção das expectativas de uma professora em relação ao aprendizado da escrita de alunos em situação de vulnerabilidade social e não apenas do produto dessa construção, ou seja, visa entender como é construída a cultura dentro dessa sala, que pode levar ao favorecimento de um ensino de qualidade e significativo para essas crianças ou não.

Dito isso, algumas perguntas guiaram o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: como a professora lida com a falta de oportunidades em que seus alunos vivem? Como define violência e vulnerabilidade social? O que espera da aprendizagem da escrita dos alunos que vivem em situação de violência e vulnerabilidade social? O que espera que esses alunos aprendam sobre a escrita?

Para discutir essas questões, nosso trabalho está organizado em quatro capítulos.

No primeiro, apresentamos o objeto de pesquisa, sua origem e o que entendemos por vulnerabilidade social e aprendizagem da escrita.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos usados na pesquisa, a construção da lógica de investigação e os procedimentos usados na escolha da escola, dos sujeitos e na coleta de dados.

O terceiro capítulo aborda como as expectativas da professora foram construídas por meio das interações discursivas com o grupo e com os quatro alunos selecionados, como casos expressivos. Com isso, pôde-se analisar como a professora conduziu a sua mediação e a sua interação na construção das expectativas, e como esses alunos responderam às suas expectativas e, conseqüentemente, como se desenvolveram ao longo do ano.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais, que respondem aos objetivos propostos durante todo o trabalho e mostram como as expectativas podem influenciar no processo de alfabetização, uma vez que servem como motivadoras e como ferramentas importantes na mediação com os alunos por parte da professora. Essa apropriação pelos alunos das expectativas da professora é significativa para a produção do fracasso ou do sucesso escolar.

## **CAPÍTULO 1**

### **VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Neste capítulo, apresentaremos a definição utilizada para a vulnerabilidade social e a aprendizagem da escrita, conceitos centrais neste trabalho para se entender a inclusão de diferentes alunos e suas oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula.

#### **1.1 Vulnerabilidade Social**

De acordo com Dedecca et al. (2007), o termo vulnerabilidade social veio substituir o termo exclusão social. Exclusão social surgiu na França, nas últimas décadas do século XX, e se espalhou por outros países europeus.

O termo vulnerabilidade social surgiu como uma forma de analisar situações intermediárias ligadas ao mundo do trabalho. Isso porque, devido ao grande número de desempregos gerados pela crise social, o estudo da exclusão social não poderia contemplar somente os aspectos extremos em relação aos trabalhadores considerados incluídos ou excluídos no mercado de trabalho. Era necessário encontrar uma nova maneira de se trabalhar com o conceito de exclusão social, em que a mobilidade e a dinâmica das condições de desigualdade estivessem presentes (DEDECCA et al., 2007). O significado desse termo estava associado a rupturas estabelecidas com os movimentos sociais.

o estado de exclusão caracterizaria um conjunto de situações marcadas pela falta de acesso a meios de vida, tais como: falta de emprego, de salários, de propriedades, de moradia, de um nível mínimo de consumo; ausência ou dificuldades no acesso a crédito, à terra, à educação, à cidadania, a bens e serviços públicos básicos. Além disso, um conjunto de questões relacionadas à identidade cultural, gênero, raça e posição na família também são elementos utilizados nas diversas caracterizações de exclusão social, que inclusive levam em conta aspectos relacionados ao uso de drogas e à realização pessoal (DEDECCA et al., 2007, p. 11).

Porém, ainda de acordo com o autor citado acima, o termo começou a ficar limitado a outros contextos, outros países que ainda não tinham alcançado a integração social; além disso, para alguns autores, como Castel (1998, apud

DEDECCA et al., 2007, p. 11), a exclusão social estava relacionada a uma condição e não a um processo.

Na América Latina, o termo começou a ser utilizado para tentar englobar os complexos fenômenos que envolvem a pobreza e as desvantagens sociais, já que os enfoques que antes estavam sendo utilizados já não davam conta de explicar o fenômeno da pobreza, amparado somente nos indicadores de renda (ABRAMOVAY et al., 2002).

Abramovay et al. (2002) apoiam-se no complexo discurso conceitual e analítico de Vignoli e Filgueiras

situando a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores (VIGNOLI e FILGUEIRAS, 2001, *apud* ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

Ou seja, o não acesso aos bens básicos, como educação de qualidade, serviços de saúde eficientes e eficazes, estabilidade no trabalho, moradia própria e lazer, diminuem as chances de ascensão social, diminuem a possibilidade de mobilização e competição dos sujeitos menos favorecidos com aqueles que possuem seus direitos básicos assegurados pelo capital. Essa exposição a riscos, a falta de mobilidade social e a dificuldade de acesso a determinados insumos dificultam, assim, as oportunidades de acesso oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade, que acaba levando os sujeitos que estão vivendo em condições vulneráveis a se protegerem da sociedade, e essa forma de proteção aparece, muitas vezes, por meio da violência, fato esse que discutiremos mais à frente.

Paralelamente a esse discurso, Guareschi, Reis, Huning e Bertuzzi (2007) classificam a vulnerabilidade social “[...] como uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações” (p. 1).

Sant’anna, Aerts e Lopes (2005), por outro lado, trazem, além do conceito de vulnerabilidade social, mais dois outros conceitos ligados à vulnerabilidade, como a vulnerabilidade individual e a institucional. Para essas autoras, a vulnerabilidade “pretende expressar a síntese de situações que suscetibilizam as pessoas aos agravos, os potenciais de adoecimento e não adoecimento relacionados a indivíduos

e a grupos que vivem determinado conjunto de situações” (p. 2). Ainda segundo essas autoras, a vulnerabilidade individual é aquela ligada à falta de suporte emocional, em que o sujeito precisa lidar com as discrepâncias socioeconômicas e culturais, e essa falta pode acabar levando-o para o caminho da criminalidade ou da violência. A vulnerabilidade social é caracterizada pelos grupos que não conseguem se proteger da violência e acabam utilizando-a como uma estratégia de sobrevivência. A vulnerabilidade institucional é aquela ligada ao poder público, que não consegue conter as ondas de violência e nem atender às necessidades básicas da população carente.

Utilizamos, neste trabalho, o termo vulnerabilidade social por acreditar que todas as três formas de vulnerabilidade apresentadas acima estão interligadas. Uma vez que o poder público não consegue suprir as necessidades básicas da população, esta percebe a grande diferença existente entre o acúmulo de capital nas diferentes classes sociais e se vê menos favorecida. Esse grupo menos favorecido usa maneiras próprias para defender seu espaço e se fazer notar entre os favorecidos; ele precisa ser visto, percebido pelos outros grupos e, para isso, muitas vezes, lança mão de comportamentos violentos. Dentro dos grupos menos favorecidos, devemos considerar aqueles sujeitos que se sentem prejudicados pelas dificuldades de mobilidade social. Pessoas que, provavelmente, tiveram poucas oportunidades de acesso a bens culturais, econômicos e sociais; têm baixa auto-estima e sentem necessidade de mostrar ao poder público e às outras camadas da sociedade as dificuldades vividas.

De acordo com a GRAF. 1, apresentada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em documento informativo sobre o Panorama Social da América Latina (2009), percebemos que, em 2008, o Brasil tinha uma população de 47,6%, na seguinte situação: indigentes e altamente vulneráveis à indigência; vulneráveis à pobreza; pobres e altamente vulneráveis à pobreza e 52,4% de pessoas não vulneráveis. Dessa forma, é possível notar que quase a metade da população brasileira encontrava-se em situação de vulnerabilidade social.

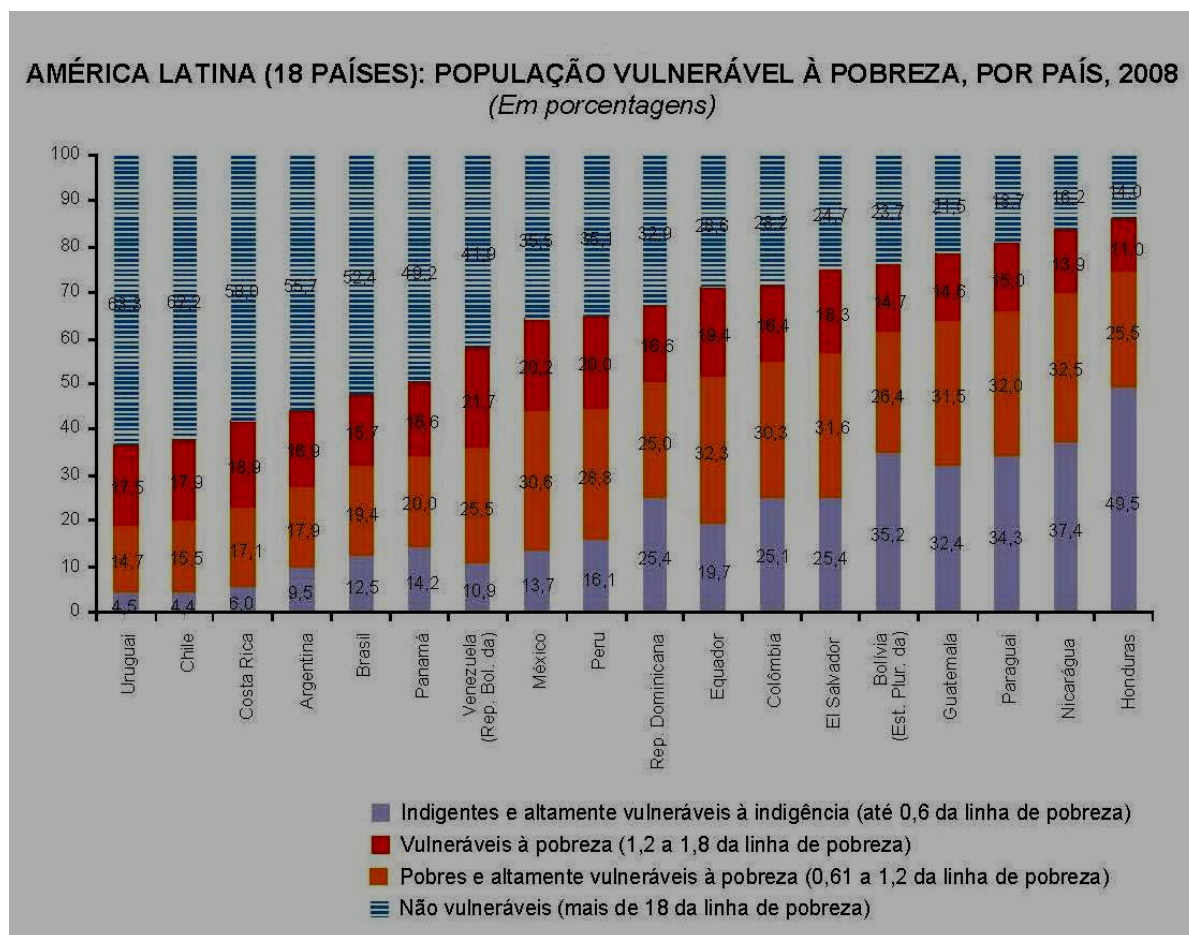


GRÁFICO 1 – População vulnerável à pobreza, por países 2008

Fonte: CEPAL, com base em tabulações especiais das pesquisas domiciliares dos respectivos países

Ainda de acordo com a CEPAL/2010, o número de pobres e indigentes tem caído nos últimos anos, quando observamos o período de 1980 a 2010, assim como nos mostra a GRAF. 2.

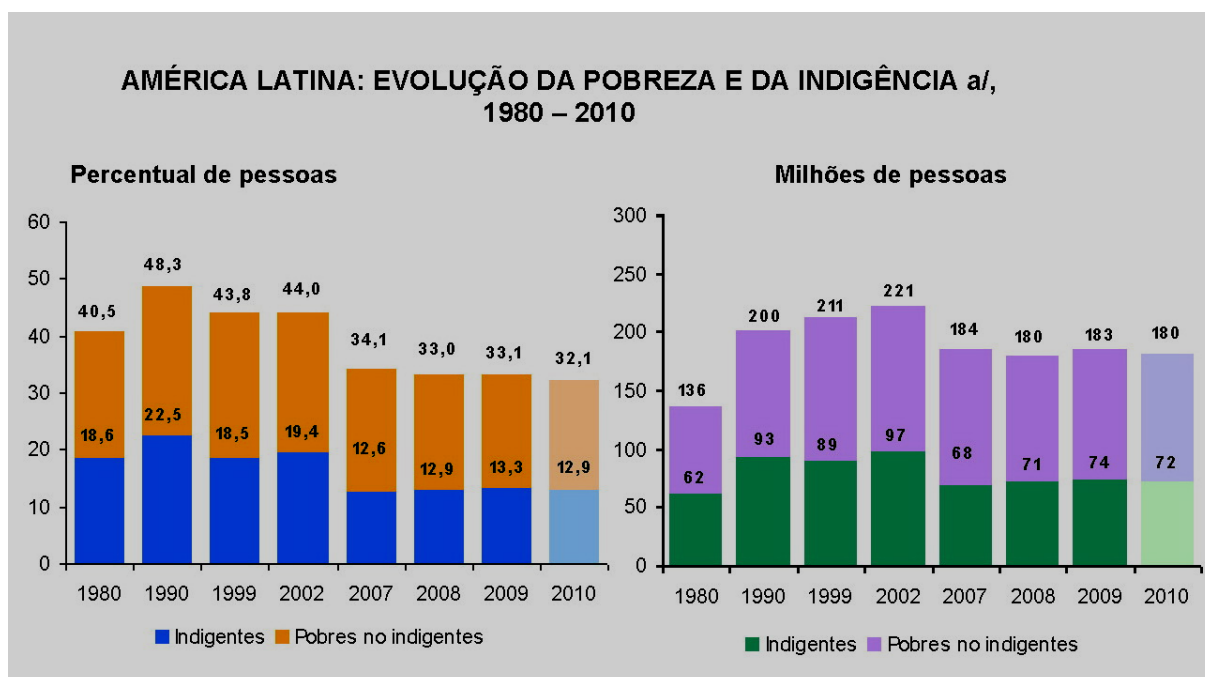


GRAFICO 2 – Evolução da pobreza e da indigência a/, 1980/2010

Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com base nas tabulações especiais das pesquisas em lares dos respectivos países.

Nota: a/ Estimativa correspondente a 18 países da Região mais o Haiti. As cifras colocadas sobre as seções superiores das barras representam a porcentagem e o número total de pessoas pobres (indigentes mais pobres não indigentes).

Analisando esses dados, podemos pensar que houve um aumento da renda familiar e, com isso, uma melhora nos aspectos sociais, econômicos e culturais da população. Temos presenciado inúmeros programas de valorização da cultura e do lazer, como a abertura de espaços culturais nas comunidades pobres, Campanhas de Popularização do Teatro, programações culturais realizadas ao ar livre e abertas ao público, que estão se destacando com a finalidade de incluir as pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade social e com isso estreitar o abismo entre as desigualdades sociais.

Entretanto, dados apresentados pela CEPAL (2010) revelam que

existe uma estrutura de oportunidades proporcionada pelos Estados, mercados, famílias e pelas comunidades que escapam, em grande medida, ao controle do indivíduo e condicionam suas perspectivas de mobilidade social e acesso a bem-estar (CEPAL, 2010, p. 6).

Para a parcela menos favorecida, esse condicionamento tende a ser negativo, uma vez que a posição social do indivíduo na sociedade depende de

diversos fatores, como uma educação de qualidade, boas e estáveis ofertas de emprego e seguridade dos bens básicos necessários à sua sobrevivência.

Além disso, outros fatores contribuem para a permanência de algumas pessoas na condição de vulnerável, como a fecundidade precoce, que acaba aumentando o número de pessoas na família, o que impede o retorno dessas mães às escolas, levando-as a ficarem à mercê de trabalhos informais por falta de qualificação.

Contudo, um dos fatores que pode ajudar nessa previsão de mobilidade social é a educação. A garantia de acesso ao ensino é firmada pela lei, porém, a qualidade do ensino, a progressão e a valorização de práticas culturais são eixos que precisam ser bem cuidados e administrados tanto pelas escolas como pelo poder público. Acreditamos que é também por meio da escola que as pessoas podem vir a ter a oportunidade de desenvolver as suas reais capacidades e, dessa forma, ingressarem plenamente no mercado de trabalho, aumentando, assim, as chances de mobilidade social.

Logo, as pessoas vulneráveis são aquelas que se encontram próximas à linha da pobreza, que não possuem acesso a determinados insumos, o que acaba prejudicando sua ascensão social. De fato, violência não está ligada diretamente à pobreza, mas vulnerabilidade social, violência e pobreza são fatores intrinsecamente conectados.

Como podemos perceber, o termo vulnerabilidade social é utilizado por muitas áreas, como na saúde (PALMA e MATTOS, 2001), no campo do trabalho (DEDECCA et al. 2007) e nas ciências humanas (ABRAMOVAY et al., 2002; AIDAR e SOARES, 2006; SANT'ANNA, AERTS e LOPES, 2005; GUARESCHI, REIS HUNING e BERTUZZI, 2007), sendo, portanto, um conceito ainda em construção, como nos afirmam Abramovay et al. (2002) e Aidar e Soares (2006): o termo vulnerabilidade social tem um uso histórico recente e ainda se encontra em formação.

Diante desta realidade, optamos por trabalhar com o conceito de vulnerabilidade social apresentado por Abramovay et al. (2002), pois, de acordo com essa autora, a violência sofrida nas escolas tem contribuído para aumentar as condições de vulnerabilidade social em que muitas crianças das periferias se encontram. Nosso *locus* de estudo é a sala de aula, sendo assim, preocupa-nos compreender melhor como a situação de vulnerabilidade social de alguns alunos

pode influenciar em seus rendimentos escolares, ou seja, em seus processos de inclusão escolar.

Assim como Abramovay et al. (2002), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), no documento desenvolvido pelo Grupo Temático de Inclusão Social, afirma que a situação de exclusão, de violação dos direitos econômicos e sociais leva os indivíduos das camadas populares a viverem de forma precária, prejudicando a inserção na sociedade ou propiciando uma “inserção pelo avesso” (documento da SMED/PBH, 2004, p. 8). Ainda de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, o que propicia o desenvolvimento da violência e da situação de risco é a rejeição social, que leva o indivíduo a estabelecer relações negativas consigo mesmo e com a sociedade. Viver numa sociedade onde o *ter* vale mais do que o *ser* pode deixar o indivíduo excluído numa situação desconfortável para com a sociedade e, dessa maneira, ele acaba revertendo-se contra ela com atitudes e comportamentos violentos. Entretanto, de acordo com Abramovay et al. (2002), a violência não está associada diretamente à pobreza. Violência está relacionada com a forma como as desigualdades sociais se apresentam aos indivíduos excluídos, com a negação ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura. A violência, dentro desse contexto, é vista como uma forma de chamar a atenção do poder público para as comunidades carentes ou como uma forma de mostrar a insatisfação em relação às desigualdades sociais aparentes.

De acordo com a autora já citada, conceituar violência não é uma tarefa simples, já que “conceitos de violência têm sido propostos para falar de muitas práticas, hábitos e disciplinas, de tal modo que todo comportamento social poderia ser visto como violento, inclusive o baseado nas práticas educativas [...]” (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 17). A pesquisadora apresenta o conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu (2001) para ilustrar a afirmação acima. Assim, para Bourdieu (2001, *apud* ABRAMOVAY et al., 2002, p. 17), “a violência simbólica pode se realizar sem ser percebida, já que se insere em relações de poder naturalizadas”.

Também nas escolas, a violência simbólica tem estado cada vez mais presente. A escola, que era tida como um *locus* de produção do saber, tem-se tornado um lugar de propagação de desigualdades, de perpetuação dos diferentes tipos de violência. Segundo Charlot (2002), existem três diferentes definições de violência: a violência *na* escola, a violência *da* escola e a violência *à* escola. A

violência *na* escola diz respeito aos conflitos que são resolvidos dentro da própria escola, podendo ser até mesmo gerados fora dos muros da instituição. A violência *da* escola é a que se realiza contra os alunos, efetuada pela instituição ou pelos agentes da instituição por meio de palavras grosseiras, comportamentos racistas, notas atribuídas injustamente, entre outros comportamentos e atitudes. E, finalmente, a violência *à* escola é a executada pelos alunos contra o patrimônio escolar. O nosso foco está no estudo da violência *da* escola, ou seja, na violência simbólica contra os alunos, o que envolve, além de muitos aspectos, as expectativas dos professores em relação aos alunos.

Dessa forma, percebemos e avaliamos neste trabalho que, para ser considerado um indivíduo em situação de vulnerabilidade social, este deve apresentar poucas habilidades e competências profissionais, que acabam levando-o a um subemprego, à aceitação de um salário inadequado ou até mesmo à falta de estabilidade empregatícia, baixo nível de escolaridade e pouca participação nas redes sociais, o que impossibilita a sua mobilidade na hierarquia social.

As famílias dos sujeitos com as quais trabalhamos vivem em situação de vulnerabilidade social muito parecida com as que foram descritas nas pesquisas e estudos citados anteriormente. Nesta dissertação, pretendemos analisar os seguintes aspectos: como foram construídas as oportunidades de aprendizagem da escrita junto a alguns dos alunos da sala pesquisada, que vivem em situação de vulnerabilidade social; quando, para quê, para quem e qual conteúdo fora trabalhado; e se os alunos corresponderam às expectativas da professora em relação ao aprendizado da escrita.

Antes de apresentar a análise do material empírico, faremos uma discussão para explicitar a concepção de escrita trabalhada e a análise dos fatos ocorridos na sala de aula pesquisada em relação às expectativas da professora sobre seus alunos, principalmente sobre aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social.

## **1.2 A aprendizagem da escrita**

A aprendizagem da escrita e suas consequências sempre preocuparam muitos pesquisadores, tornando-se um assunto muito presente nas pesquisas voltadas para a Educação. Essa preocupação deve-se às dificuldades apresentadas

pelas crianças para se alfabetizarem, trazendo consequências graves, como a evasão, a criação dos rótulos ou mesmo a repetência escolar, afirmações que podem ser confirmadas pelos QUADROS 1 e 2, mostrados a seguir.

**QUADRO 1**  
**INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR – Ensino Fundamental**  
**Taxa de Abandono, por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da**  
**Federação – 2009**

| <b>Ensino Fundamental – Taxa de Abandono</b> |              |                               |
|----------------------------------------------|--------------|-------------------------------|
| <b>Unidade da Federação</b>                  | <b>Total</b> | <b>Ano inicial à 4ª série</b> |
| Brasil                                       | 3,7          | 2,3                           |
| Nordeste                                     | 6,2          | 4,0                           |
| Sudeste                                      | 1,7          | 0,7                           |

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

**QUADRO 2**  
**INDICADORES DE RENDIMENTO ESCOLAR – Ensino Fundamental**  
**Taxa de Reprovação, por série, segundo a Região Geográfica e a Unidade da**  
**Federação – 2009**

| <b>Ensino Fundamental – Taxa de Reprovação</b> |              |                               |
|------------------------------------------------|--------------|-------------------------------|
| <b>Unidade da Federação</b>                    | <b>Total</b> | <b>Ano inicial à 4ª série</b> |
| Brasil                                         | 11,1         | 9,2                           |
| Nordeste                                       | 13,8         | 12,4                          |
| Sudeste                                        | 8,7          | 6,1                           |

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

Observando os quadros, podemos concluir que a evasão e a reprovação existem em porcentagens consideradas preocupantes. Também sabemos que o governo federal tem investido e trabalhado para diminuir essas taxas, no entanto, podemos afirmar que a aprendizagem da escrita e da leitura ainda pode ser um dos fatores determinantes para o abandono e para as reprovações, inclusive, nas séries analisadas, uma vez que a leitura e a escrita são determinantes para a continuidade do processo escolar, sendo necessárias a todo instante naquele ambiente.

Dessa maneira, percebemos que, apesar de tudo que vem sendo feito pelas políticas públicas para diminuir essas taxas, elas ainda preocupam os interessados pela educação. Sabemos, por meio de algumas pesquisas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE/2010), o Censo Escolar 2010 e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA/2010), (*Programme for International Student Assessment* (PISA), que o acesso às escolas tem-se universalizado, no entanto, preocupa-nos garantir a permanência dos alunos em seu interior.

Segundo alguns indicadores, o acesso à escola não tem garantido a permanência e nem a qualidade do ensino, e isso tem sido comprovado por pesquisas, como o Censo Escolar da Educação Básica 2010 .

De acordo com este censo, no ano de 2010, tínhamos 7.815.777 crianças matriculadas no ensino fundamental no Brasil (anos iniciais, tempo parcial, nas redes municipais urbanas), mas o tempo de permanência na escola ainda tem ficado a desejar, já que, nos anos finais do ensino fundamental, somente 51,05%, ou seja, 3.990.537 dos alunos se matricularam. O que nos assusta mais é saber que, dos que entraram no ensino fundamental, somente 0,9%, ou seja, 75.862, se matriculam no ensino médio.

Isso pode estar acontecendo devido ao ensino descontextualizado, distante das práticas sociais significativas - onde professores usam em salas de aula, material didático distante da realidade do aluno. Isso pode levar muitos alunos a ficarem pouco tempo nas escolas, devido às reprovações, à falta de incentivo e de estímulo, que acabam levando-os a ficarem desiludidos com a escola e com as chances de uma possível mobilidade social. Dessa forma, acabam abandonando o ensino em busca de um futuro e de uma vida mais significativa, principalmente aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social e que, por isso, já se sentem menos privilegiados social, econômica e culturalmente. A consequência desse abandono é a pouca qualificação profissional, que leva o indivíduo a ser submetido ao subemprego e que acaba levando-o a uma condição de vulnerabilidade social.

Contudo, os dados do PISA 2010, apresentados no QUADRO 3, mostram que a qualidade do ensino tem melhorado. Isso quer dizer que o desempenho escolar dos alunos que estão ficando nas escolas, inclusive aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, tem-se mostrado melhor. Dessa forma,

percebemos que a renda familiar, mesmo tendo um peso sobre o tempo de permanência na sala de aula, não impede a construção de um bom desempenho escolar.

**QUADRO 3**

| Resultado por área de conhecimento |            |            |            |            |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|
|                                    | Média      | Leitura    | Matemática | Ciências   |
| <b>2009</b>                        | <b>401</b> | <b>412</b> | <b>386</b> | <b>405</b> |
| 2006                               | 384        | 393        | 370        | 390        |
| 2003                               | 383        | 403        | 356        | 390        |
| 2000                               | 368        | 396        | 334        | 375        |

Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

Por tudo isso apresentado, concluímos que precisamos nos esforçar para melhorar a qualidade da educação brasileira ainda mais. Segundo Rojo (2009), tornar a experiência escolar significativa em termos de letramento e de acesso ao conhecimento e à informação é um passo importante e que deve ser integrado ao ensino da escrita.

Diante desses fatos, nos perguntamos: o que podemos fazer a fim de contribuir na diminuição da evasão e da repetência? O que tem impedido os alunos de se alfabetizarem? A metodologia utilizada? A falta do trabalho com os letramentos múltiplos?<sup>6</sup> Ou o descrédito dado à função e ao uso da escrita? Afinal, o que estamos entendendo por aprendizagem? Como podemos auxiliar no processo de aprendizagem de uma criança?

A aprendizagem é um processo que se inicia, segundo Vygotsky (2008), até mesmo antes de a criança ir para a escola e, por isso, quando lá chega, já possui um conhecimento prévio sobre determinados assuntos. As crianças precisam ser estimuladas com o propósito de ascender dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos. Mas, para que isso aconteça, é necessário se criar zonas de desenvolvimento proximal para que os alunos avancem do ponto de onde estão. Através da mediação ou das interações discursivas realizadas pelo professor ou por outro colega, os alunos podem avançar em processos internos de desenvolvimento

<sup>6</sup> Letramentos múltiplos é o nome dado às práticas sociais diversificadas de leitura e escrita presentes nas sociedades letradas.

que, sozinhos, não poderiam alcançar. Assim, os processos internos de desenvolvimento serão despertados em situações sociais de aprendizagem. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem se dá através do processo discursivo nas interações sociais, onde ocorre o uso da linguagem tanto no plano individual quanto no coletivo (GOMES e MONTEIRO, 2005). Será por essa via que analisaremos as expectativas da professora em relação ao aprendizado da escrita de crianças que vivem em situações de vulnerabilidade social. Antes disso, porém, apresentaremos nossa visão sobre o que consideramos como escrita.

A concepção de escrita com a qual estamos trabalhando apoia-se na perspectiva Histórico-Cultural de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que consideramos a aprendizagem, o desenvolvimento e a cultura como processos interligados e necessários para o desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 1989). Sujeito esse, sócio-histórico, e, por isso mesmo, constituído por meio das interações sociais que acontecem dentro de uma determinada cultura, formada pela escola, religião, lazer, família, etc. Dessa forma, ao trazer para o espaço escolar este pressuposto, Gomes e Monteiro (2005) argumentam que

os fatores biológicos e a experiência genérica com o meio ambiente, embora sejam necessários ao desenvolvimento, não são suficientes para explicá-lo. As interações sociais, com outras pessoas nos ajudando e dando suporte, constituem fatores essenciais para o nosso desenvolvimento. Daí a necessidade de se considerar o valor e o papel das interações na sala de aula quando se ensina a ler e a escrever (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 15).

Assim sendo, para definir desenvolvimento, tomo emprestadas, mais uma vez, as palavras de Gomes e Monteiro (2005), que, apoiados em Salvador et al. (1999), entendem o desenvolvimento como

um processo mediado pela sociedade e pela cultura, que ocorre individual e coletivamente, com possíveis componentes de caráter universal, ainda que também com elementos culturais específicos dos diferentes grupos e contextos em que o desenvolvimento acontece (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 15).

Então, para se pensar no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário articular os conceitos de aprendizagem, de desenvolvimento e de cultura.

Consideramos, nesta pesquisa, que as culturas são construídas por meio das interações que acontecem dentro das salas de aulas entre professor/aluno e aluno/aluno. O conceito de cultura usado aqui é o mesmo utilizado por Agar (2002, *apud* GOMES e MONTEIRO, 2005), que vê a cultura como um processo construído por cada grupo ou comunidade, como um modo de agir e se posicionar, de se ver no mundo. Cada comunidade ou cada grupo constrói a sua cultura por meio da linguagem. Assim, o que constitui a linguagem são as práticas sociais que dependem das interações e do contexto para produzir sentido, pois é “pela linguagem, na interação com os outros, que conhecemos a realidade que nos cerca, formulamos e reformulamos nossa maneira de entender o mundo, a sociedade, nós mesmos” (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 20).

Por conseguinte, percebemos que, dentro da sala de aula pesquisada, também há culturas que foram construídas por meio das interações intersubjetivas realizadas pelos seus participantes. Essas culturas diferenciam-se das demais culturas das outras salas, porque cada uma é constituída por sujeitos diferentes, que agem e veem o mundo de forma diferente e se expressam também de uma maneira diferente. Com isso, a linguagem em uso na sala de aula organiza as ações e gera conhecimento entre os membros daquela comunidade. Sendo assim, o aprendizado possui uma natureza social e histórica, ou seja, acontece por meio da e na linguagem em um determinado espaço interacional (VYGOTSKY, 1989).

Diante disso, temos como objetivo analisar, a partir da perspectiva Histórico-Cultural, como aconteceu a aprendizagem da escrita, o que os alunos aprenderam na sala de aula pesquisada, quando aprenderam a linguagem escrita, o que significou como escrita naquela sala e quais os usos e as funções da escrita. Para isso, considerar as interações discursivas que aconteceram dentro desse grupo é de extrema importância, assim como considerar o contexto de produção da cultura daquele grupo. Essas abordagens estão também vinculadas à concepção de aprendizagem da Etnografia Interacional, adotada pelo Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula da Universidade de Santa Bárbara, na Califórnia, Estados Unidos, de acordo com os trabalhos de Castanheira (2004), que serão apresentados no próximo capítulo.

Dando continuidade à discussão sobre a aprendizagem da escrita do ponto de vista da abordagem Histórico-Cultural, analisar a aprendizagem da escrita pensando-se somente em como as crianças aprendem individualmente já não é

suficiente, pois é necessário levar em consideração o contexto de produção desse ensino e aprendizagem, pois aquele contexto faz parte daquele grupo, foi construído por participantes daquela determinada comunidade e diferencia-se das outras salas. Dessa forma,

a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo cuja essência se constitui não só pelo que os alunos e professores fazem, mas também pelo que eles pensam e falam sobre essa aprendizagem e sobre o que fazem com ela (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 31).

A partir do exposto, enfatizamos que a perspectiva Histórico-Cultural leva em conta as interações discursivas realizadas pelos sujeitos dentro de uma determinada cultura e o processo individual de internalização da cultura da sala de aula e dos conteúdos escolares.

Diante disso, trabalhamos com a concepção de que a aprendizagem da escrita é intermediada pelas interações sociais do grupo no qual estamos inseridos. É importante ressaltar que o sujeito da aprendizagem não é um sujeito passivo, um “CD virgem”, onde vamos inserindo dados e ele apenas armazena. Ao contrário, consideramos que o aluno é um ser dotado de inteligência e que é capaz de construir a sua aprendizagem a partir da mediação interacional realizada pelos professores e por outros colegas mais experientes.

Dentro da perspectiva Histórico-Cultural, a interação verbal e não-verbal ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento dos processos superiores, e a sala de aula é um *locus* de muitos tipos de interações verbais que, conseqüentemente, propiciam o desenvolvimento do sujeito, uma vez que ele, através dos outros, se constitui e se desenvolve. Os processos psicológicos são construídos dialeticamente por meio do outro, pela internalização da significação do mundo que é apresentado pelo outro. Isso porque as funções psicológicas superiores são de natureza social e não biológica. (VYGOTSKY, 1989)

De acordo com Sirgado (2000), “o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (p. 66). Com isso, percebemos que todo processo de internalização leva o sujeito a uma transformação interna. Vóvio (1999) explica que, para Vygotsky, a linguagem verbal é um instrumento simbólico de transformação, de organização do pensamento que influencia diretamente na construção das funções psicológicas

superiores. De acordo com Vygotsky (2008), os processos interpessoais transformam-se em processos intrapessoais, pois o signo que antes estava fora do sujeito passa a fazer parte dele, constituindo o seu processo de individuação, ou seja, os processos psicológicos superiores que eram coletivos, sociais, transformam-se “em funções do indivíduo e formas da sua estrutura” (SIRGADO, 2000, p. 65).

Dizer que nos constituímos como seres sociais através da dialética estabelecida com o outro, é afirmar que a significação que o outro dá aos processos de aprendizagem tem um papel fundamental na formação da personalidade social do sujeito que está sendo constituído, já que, através do primeiro, ele recebe todas as indicações do que é visto dele e esperado, pois não há nada mais social do que o processo de individualização (VYGOTSKY, 1934/1993).

Isso posto, percebemos que o diálogo é um dos processos importantes na construção das funções psicológicas superiores. Assim como Vygotsky, Bakhtin (1992) também aborda a constituição do sujeito e a formação da linguagem como fenômenos sociais. Reitera a necessidade humana de ter um *outro* (individual, coletivo, presente ou ausente na comunicação) na formação de um *eu*. Ele ainda afirma que na formação da subjetividade existe a necessidade de ter um outro, de buscar um outro, para se formar uma subjetividade, para se tornar *eu mesmo*.

De acordo com Bakhtin (1992), a palavra procede de alguém em sentido a outro alguém dentro de um contexto social definido. É esse movimento da palavra que dá origem à interação do locutor e do ouvinte, pois

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

A palavra para Bakhtin é um signo ideológico por excelência, ou seja, ela tem um significado e remete a algo que está fora do sujeito. Esse significado pode mudar dependendo do contexto no qual ela está sendo produzida. Ainda para esse autor, da mesma forma que Vygotsky, o exterior orienta a organização do interior.

Tendo em vista o que argumentamos anteriormente, nos perguntamos: como a professora e os alunos da escola pesquisada construíram as oportunidades de aprendizagem da escrita, coletiva e individualmente?

Como estamos falando sobre a aprendizagem da escrita, pensamos ser imprescindível clarear o que vamos chamar de alfabetização, de alfabetismo e de letramento, termos intimamente relacionados ao aprendizado da escrita. O termo alfabetização será utilizado para designar o ensino e a aprendizagem de uma tecnologia, a ação de ensinar a ler e a escrever, codificar e decodificar, conforme afirmam Soares e Batista (2005). Mas aprender a tecnologia do ler e escrever já não é suficiente. É preciso adquirir conhecimentos e “[...] competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (SOARES, 1998, p. 45-46, *apud* ROJO, 2009, p. 45) e isso é o que caracteriza o alfabetismo. Já o letramento é usado aqui como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (SOARES e BATISTA, 2005, p. 50). Ou seja, o termo alfabetismo tem uma conotação individual e centra-se nas capacidades e competências escolares e valorizadas numa perspectiva psicológica; já o letramento está ligado aos usos e às práticas de linguagem de uma determinada cultura, sejam elas valorizadas ou não numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009).

Esses dois termos, alfabetismo e letramento, foram muito utilizados como sinônimos em textos a respeito desse assunto, por se tratarem da tradução do termo original *literacy* em inglês, porém, de acordo com Rojo (2009), Street (1984, *apud* ROJO, 2009), estudioso do campo do letramento e precursor do estudo sobre letramentos, aponta para uma divisão dentro do termo letramento de uma forma mais clara e realça o enfoque autônomo (onde pressupõe que o indivíduo em contato com o texto adquira níveis de alfabetismo) e o enfoque ideológico (práticas de letramento envolvidas com as estruturas de poder e com as variabilidades regionais e culturais). Daí a preocupação dos pesquisadores, na atualidade, em identificar a grande heterogeneidade dos letramentos nas práticas sociais, relacionadas ao surgimento de diferentes tipos de divulgação da escrita, criadas pela mídia e pelos diferentes contextos sociais (ROJO, 2009).

Consideramos ser de vital importância o ensino da alfabetização, aliado aos usos e às funções sociais da escrita. Um dos desafios encontrados pelas professoras atualmente é fazer relações entre alfabetização e letramento, pois, hoje, sabemos que não é mais necessário alfabetizar para depois letrar, essa concepção traduziu durante muito tempo um equívoco teórico-metodológico dos

alfabetizadores. A criança, desde que nasce, está inserida num mundo letrado, está rodeada por práticas de leitura e de escrita, mesmo que sejam mínimas. Segundo Soares (2003), uma aprendizagem (codificação) não é um pré-requisito para a outra (fazer uso do código escrito). Contudo, a autora nos desperta para uma preocupação recente, que é o ensino da alfabetização diluído no letramento (SOARES, 2003, p. 2) Isso tem acontecido, de acordo com a autora citada, devido à chegada do construtivismo e sua interpretação equivocada, em que muitos professores acabaram abandonando os métodos e deixando as crianças em contato, quase livre, com a escrita, sem ao menos sistematizar o ensino da alfabetização, isto é, sem trabalhar com a associação do fonema/grafema.

Daí a importância em se aliar o ensino da linguagem escrita<sup>7</sup> ao seu uso nas práticas sociais, uma vez que, no processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis (SOARES e BATISTA, 2005).

Os letramentos múltiplos, entendidos aqui como os diversos tipos de letramentos utilizados nas sociedades letradas, também têm sido pouco utilizados pela escola e têm estado cada vez mais presentes nas práticas sociais. Contudo, as escolas ainda trabalham de maneira reduzida com os letramentos locais, aqueles determinados pela cultura local, como *funk*, *rap*, linguagem de sala de bate-papo, por acreditarem ser necessário dar mais enfoque aos letramentos ditos dominantes, já que “estão associados a organizações formais, tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” (ROJO, 2009, p. 102). Os letramentos locais entraram para as escolas com o acesso de alunos e professores pertencentes às camadas populares. Esse tipo de letramento (escritas da internet, linguagem *pop*, *funk*, *rap*, entre outras) é pouco valorizado e, conseqüentemente, pouco utilizado pela escola. Entretanto, com o advento dos letramentos multissemióticos, que são aqueles que abordam uma multiplicidade de mídias, como os textos eletrônicos, em que lidamos com imagens em movimento, sons e hiperlinks, assim como os impressos, que trazem a leitura de imagem e textos cada vez mais presentes na nossa cultura, vê-se necessária a integração desse novo tipo de texto no universo escolar. A junção desses novos e complexos tipos de letramento pode contribuir significativamente para o ensino da linguagem

---

<sup>7</sup> Linguagem escrita é uma atividade simbólica e significativa, cujos significados são representados por signos (GOMES e MONTEIRO, 2005).

escrita, uma vez que a aprendizagem ficará voltada para os usos funcionais da escrita dentro da nossa sociedade. Quando vamos ao banco, lidamos com o letramento digital, assim como quando assistimos a televisão ou buscamos algum tipo de informação na internet. A nossa sociedade contemporânea está sendo bombardeada por diversos e diferentes tipos de letramentos e cabe à escola buscar uma aliança entre esses diferentes gêneros e levar os alunos a trabalharem com o uso da língua de forma crítica, ética e democrática.

Os desafios enfrentados pela escola para lidar com os múltiplos letramentos passam por questões culturais. Muitas instituições de ensino desconsideram o letramento predominante na comunidade escolar por acreditarem que ele não tem valor e acabam trabalhando com textos e com produções que não têm o menor sentido para a turma. Com isso, os alunos ficam desestimulados e acabam recebendo da própria escola o “convite” para a evasão. Precisamos lembrar que estamos lidando com uma língua viva e que evolui historicamente (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Salientamos que, num mundo globalizado, ignorar os letramentos múltiplos é como colocar uma venda nos próprios olhos e se negar a trabalhar com o aluno a importância de saber se posicionar em diferentes esferas da sociedade, de saber selecionar, criticar e refletir sobre os diversos tipos de letramentos presentes e visíveis aos nossos olhos. A escola deve preparar o aluno para o futuro, dando-lhe as ferramentas necessárias para que ele possa escolher aquela que julga ser necessária em determinado momento e isso só é possível, aos nossos olhos, por meio de um ensino contextualizado e das interações discursivas que ocorrem dentro da sala de aula.

Diante do exposto, nos perguntamos: será que a sala de aula pesquisada também enfrentou dificuldades para lidar com os múltiplos letramentos presentes nas práticas sociais? Que tipo de importância do uso dos letramentos múltiplos aparece no contexto pesquisado? Na sala de aula construiu-se um elo entre a aprendizagem da escrita e seu uso nas práticas sociais?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma pesquisa de estudo de casos expressivos, com olhar etnográfico em educação, pois levamos em conta que o contexto de produção da cultura, assim como as interações discursivas do grupo pesquisado contribuem para a compreensão das práticas cotidianas e para

as construções de oportunidades de aprendizagem aos envolvidos daquele contexto. Essa metodologia será apresentada no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 2**

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, como foi traçado o caminho de construção da lógica de investigação, a caracterização do sentido e do significado deste trabalho, o processo de coleta de dados e, por fim, como aconteceu a escolha da escola, dos sujeitos e como foi construída a cultura da sala pesquisada.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de estudo de casos expressivos, com olhar etnográfico em educação, uma vez que analisa as histórias de quatro alunos que pertencem a uma sala de aula de uma instituição escolar municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. Esses casos expressivos representam crianças que estão em situação de vulnerabilidade social, inseridas em um contexto educacional. Ademais, buscamos investigar as interações reais que ocorrem dentro da sala de aula selecionada e que permitem a participação do observador e sua compreensão das interações da professora com os alunos e dos alunos com os alunos, assim como dos significados construídos ou produzidos sobre cada uma das ações. Logo, é possível observar e entender as construções dos processos de ensino-aprendizagem da escrita enquanto eles acontecem, já que consideramos a sala de aula como uma cultura em construção. O olhar etnográfico justifica-se devido à utilização de alguns princípios que fazem parte da Etnografia Interacional, como a observação participante e contextualizada, o estudo das práticas de um grupo considerado como uma cultura, a reconstrução ou modificação das hipóteses após a imersão no campo de pesquisa, o uso das anotações detalhadas, dos fatos ocorridos na sala de aula, com a preocupação de conhecer e identificar ações e interações a partir de uma visãoêmica. Esses princípios se tornaram fundamentais nessa pesquisa por considerarmos a sala de aula como uma cultura onde os sujeitos atribuem significados próprios aos eventos. O entendimento de cada um desses significados é que possibilitou responder como as expectativas da professora influenciaram a aprendizagem da escrita dos seus alunos.

## 2.1 Etnografia Interacional

A lógica de investigação da Etnografia Interacional tem o propósito de aplicar em sala de aula alguns dos pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia na educação. Isso porque busca compreender as práticas da vida cotidiana de um grupo através da cultura que é construída pelos próprios participantes da sala de aula pesquisada, por meio das interações sociais. Essa lógica visa à compreensão do trabalho envolvendo os aspectos coletivos e individuais da sala pesquisada, em uma perspectivaêmica, ou seja, tomando como pressuposto o ponto de vista dos participantes, ou melhor, dos membros da comunidade pesquisada. O pesquisador investiga os costumes, as práticas e os significados do grupo por meio dos sujeitos participantes da pesquisa. Em um processo interativo e responsivo, o pesquisador tem a tarefa de colocar à mostra as práticas diárias que geralmente se apresentam ocultas aos membros do grupo cultural. Com isso, como nos diz Green, Dixon e Zaharlick (2001), “os etnógrafos procuram meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação” (p. 29).

Segundo Geertz (1978), “na pesquisa etnográfica, os acontecimentos possuem um significado e para que possamos compreendê-los é imprescindível o estranhamento para que, dessa forma, o pesquisador possa apreender para apresentar “ (p. 20). Visto que tínhamos como interesse abordar e entender como as expectativas de uma professora podem influenciar na aprendizagem da escrita, acreditamos ser necessário compreender primeiro o processo de construção das práticas da vida diária daquele grupo, para depois irmos em direção à análise. Por isso adotamos como base os princípios norteadores da lógica de investigação da Etnografia Interacional.

Esse tipo de etnografia é estudado pelo Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula da Universidade de Santa Bárbara, na Califórnia, Estados Unidos (*Santa Barbara Classroom Discourse Group*). Esse grupo tem como complementos os princípios teórico-metodológicos da Antropologia Cognitiva, da Sociolinguística Interacional e da Análise Crítica do Discurso, que consideram os processos discursivos e interacionais fatores importantes para a construção de oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos nos contextos das salas de aulas.

### 2.1.1 Antropologia Cognitiva

A Antropologia Cognitiva auxilia na compreensão da cultura que é construída pelos participantes da sala observada, por meio das interações entre aluno/aluno e aluno/professor.

Como foi dito no capítulo anterior, o conceito de cultura utilizado aqui refere-se a um processo construído por cada grupo ou comunidade, por meio das interações discursivas, como um modo de agir e se posicionar, de se ver no mundo (GOMES e MONTEIRO, 2005). Dessa forma, a cultura é vista como um sistema dinâmico e compartilhado pelos membros do grupo, já que ela é reconstruída socialmente, de acordo com os significados que cada grupo atribui a determinado objeto ou conceito. Com isso, podemos concluir que as pessoas de um determinado grupo colaboram, através das interações sociais dentro de um determinado contexto, para o processo de formação da cultura.

Considerando a sala de aula como cultura, tornou-se necessário conhecer seus participantes e buscar compreender a construção de sentidos e significados de suas ações e práticas culturais, a partir do olhar dos participantes (CASTANHEIRA, 2004).

Todo esse procedimento descrito acima nos possibilitou observar, dentro da sala de aula, os comportamentos e as interações dos alunos e da professora, tendo como objetivo entender que tipo de significado tinha para cada um dos sujeitos ser chamado ou não pela professora para participar dos eventos de ensino - aprendizagem. Além disso, verificamos os fatores que levaram à construção das expectativas da professora em relação aos alunos e como essas expectativas estariam afetando a aprendizagem da escrita desses alunos. Dessa forma, foi importante observar com quem os sujeitos falavam, quando falavam, com que propósito falavam e que resultados eram construídos durante e após as interações. “O exame desses aspectos sustenta a compreensão dos padrões e das práticas interacionais usados para construir e interpretar experiências e gerar novas ações que definem o que se considera, por exemplo, ser membro do grupo” (CASTANHEIRA, 2004, p. 46).

Com isso, percebemos que a Antropologia Cognitiva contribui na medida em que nos ajuda a compreender como a cultura da sala foi construída, que tipo de interação ou mesmo de ação determinou a conduta do grupo, quando as

expectativas foram criadas, como e que fatores foram determinantes para classificar e até mesmo levar a professora a construir uma visão prospectiva do sucesso ou não de cada um dos alunos. Por meio das práticas diárias e dos padrões de comportamento criados pelos membros do grupo, foi possível detectar quais são as condutas que levaram as crianças a construírem um significado sobre o perfil desejado de aluno, ou sobre o aluno considerado “bom” e o considerado “fraco” ou “ruim”, e os efeitos dessa classificação na aprendizagem da escrita.

### 2.1.2 Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional, em educação, busca analisar como os participantes da pesquisa utilizam a linguagem dentro das salas de aula como forma de comunicação e como instrumento de aprendizagem. Concordamos com Dias (2011, grifo do autor), quando afirma que a Sociolinguística tem como finalidade compreender como os estudantes usam a linguagem para atingir objetivos, para aprender e para participar das atividades diárias, tornando possível o estudo da língua *na* sala de aula e da língua *da* sala de aula.

Lin (1993, *apud* CASTANHEIRA, 2004) afirma que a Sociolinguística Interacional consente “que a relação entre a língua em uso e a vida da sala de aula seja estudada de duas perspectivas analíticas complementares” (p. 47). A primeira aborda a língua como um processo de interação, na sala de aula, e destaca o estudo pela natureza dos processos linguísticos que os alunos trazem para dentro das salas de aula. A segunda lida com a língua da sala, ou seja, a língua é vista como um processo discursivo, que é construída dentro daquele contexto pelos participantes da sala, nesse caso, professor e alunos.

Como é notória, a Sociolinguística Interacional nos auxiliaria muito, uma vez que não se pode desconsiderar que nas salas de aula não acontecem somente as interações instrucionais, mas também a construção dos processos sociais que são determinados e modificados pelos participantes da interação (GREEN e WALLAT, 1979, COOK-GUMPERZ, 1992 *apud* CASTANHEIRA, 2004).

Dessa forma, o comportamento e as interações discursivas em sala de aula poderiam revelar para os participantes e para a pesquisadora quais foram as expectativas da professora em relação a cada um dos alunos. Essas expectativas podem aparecer por meio das formas de comunicação oral ou mesmo através das

comunicações não orais. O momento em que a professora direciona mais o olhar para um aluno do que para outro ou as feições dela quando escuta um e outro indicam o que ela espera de cada um deles. Esse tipo de comportamento é sinalizado ao participante da interação por meio das pistas de contextualização, que, segundo Gumperz (2002), é caracterizado pelas pistas sociológicas, que podem ser verbais ou não verbais, e que são transmitidas pelos participantes para marcar suas intenções e expectativas sobre o que irá ocorrer durante a interação.

Assim, é possível analisar como se dão os processos de aprendizagem através das interações discursivas e de como são feitas as mediações e as interações durante o processo de ensino, além de se perceber como, quando e para quem se dão as oportunidades de fala na sala de aula.

### **2.1.3 Análise Crítica do Discurso**

A Análise Crítica do Discurso visa compreender a linguagem como uma prática social, inserida em um determinado contexto social e histórico, numa relação dialética (CASTANHEIRA, 2004).

Neste estudo, a Análise Crítica do Discurso nos auxiliou a analisar como se deu a relação discursiva entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. A partir dessa análise, foi possível distinguir qual discurso a professora utilizava com os alunos definidos por ela como promissores na aprendizagem da escrita e qual era o discurso com os demais. Como relata Castanheira (2004), “as escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros” (CASTANHEIRA, 2004, p. 50).

Sendo assim, optamos por trabalhar com os princípios da Etnografia Interacional, pois, mais uma vez ressaltamos, o nosso foco está voltado para a análise da construção das expectativas da professora e suas consequências para a aprendizagem da escrita, considerando a sala de aula como uma cultura dinâmica, onde seus participantes constroem significados e sentidos de acordo com o contexto Histórico Cultural e com as interações discursivas.

Por ser esta uma pesquisa com um olhar etnográfico, o ponto de vista dos participantes da sala de aula foi fundamental para produzirmos nosso material empírico.

A observação participante, realizada por nove meses, permitiu compreender e documentar melhor as atitudes e as práticas do grupo, conhecendo um pouco da realidade local para, então, possibilitar uma descrição êmica – descrição de uma cultura a partir do olhar do próprio grupo – das práticas culturais. Graças à observação participante, foi possível perceber como a rotina e as práticas de leitura e de escrita foram construídas pelos sujeitos daquela sala.

A escolha da metodologia foi feita após a definição das questões da pesquisa. O nosso desejo era analisar “como” as expectativas da professora podem influenciar na aprendizagem da escrita e “como” essas expectativas em relação àquela turma foram construídas. Por isso, precisávamos de um método que permitisse analisar e participar dos processos de interação que acontecem dentro da sala de aula.

## **2.2 O desenho da pesquisa**

Utilizar a abordagem Etnográfica Interacional favoreceu compreender como os participantes de uma determinada comunidade, no caso, professora e alunos, desenvolveram práticas compartilhadas, tendo a linguagem como principal mediadora do processo de aprendizagem (ANDRADE, 2006). Para nós, compreender como se dá a construção da cultura e, com ela, o modo como a professora percebe cada um dos alunos e como eles percebem o olhar da professora para com eles é de fundamental importância para analisar o diferenciado processo de aprendizagem de cada um dos sujeitos eleitos. É claro que consideramos existirem outros fatores (como maturidade e cognição), que interferem na construção e desenvolvimento da aprendizagem da escrita, mas queremos, aqui, verificar, considerando a profecia auto-realizadora, as consequências positivas ou negativas que podem ser geradas a partir do que a professora demonstra esperar de cada um dos alunos.

Ao escolher abordar a cultura da sala de aula, configuramos este estudo como uma abordagem analítica e reflexiva que mantém o diálogo com a abordagem Histórico-Cultural e com a Etnografia Interacional. Ambas as abordagens buscam fazer uma relação entre o todo e as partes e as partes e o todo e analisar a sala de aula numa perspectiva holística. Essa perspectiva holística nos permite analisar em profundidade e detalhadamente um determinado evento e, a partir dessa análise,

podemos entender outros eventos ligados ao todo. Esse todo pode ser uma aula, um evento ou um sistema educacional (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2001; VARGAS, 2010; DIAS, 2011; GOMES, 2004; GOMES, MORTIMER e KELLY, 2011).

Trabalhar com os princípios da perspectiva etnográfica interacional significa ter liberdade para modificar, refazer e até abandonar a hipótese inicial, uma vez que encontramos uma sala onde as condições de vulnerabilidade social existiam e as condições socioeconômicas era muito semelhantes. Além disso, a violência simbólica não era tão evidente o quanto esperávamos encontrar. Desse modo, quando o pesquisador vai a campo com uma questão inicial, essa questão nem sempre permanece inalterada até o final da pesquisa. Se ele mergulha no campo e compreende a construção da cultura dos membros pesquisados, novas questões começam a surgir e, através delas, consequentemente, a questão inicial passa a ser refeita. Essa reestruturação acontece na medida em que o pesquisador faz as descrições, as análises e as interpretações. Esse movimento caracteriza o que denominamos de natureza reflexiva da etnografia. Portanto, como afirmam Green, Dixon e Zaharlick (2001):

Decisões de modificação do projeto original, da busca de respostas para novas questões e da busca por novos dados são esperadas [...] e se sustentam na compreensão adquirida da perspectivaêmica por meio da observação participante por período de tempo prolongado, e, quando possível, entrevistas e análise de artefatos (p. 50).

Para nós, a pergunta geral e inicial serviu como um suporte para a iniciação no campo. À medida que começamos as análises das primeiras aulas, foi necessário um afunilamento da questão, modificando e refazendo aos poucos o nosso objetivo. Dias (2011) afirma que a consequência gerada pelas análises iniciais ou parciais é a busca do pesquisador pela resposta das novas questões que só aparecem quando estamos imersos no campo.

A seguir, apresentamos a lógica de investigação utilizada neste trabalho. O QUADRO 4 foi elaborado com base nos trabalhos de Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001), Carneiro (2006) e Gomes (2010).

#### QUADRO 4

##### Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

**Questão geral:** Quais eram as expectativas de uma professora alfabetizadora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social?

**Propondo questões analíticas:** Quem são os alunos que fazem parte da turma? Quem são os alunos que mais são chamados a participar das aulas? Como é o tratamento da professora com os alunos? Existe alguma distinção no tratamento? Se sim, por que isso ocorre?

**Representando os dados:** Registro através de anotações de campo e de gravações em vídeo. Para cada aula gravada, fizemos um mapa de eventos onde observamos o comportamento e a interação da professora com os alunos.

**Analisando os eventos:** Análise dessas primeiras aulas, seleção de quatro alunos que poderiam representar, de uma forma significativa, o que pretendíamos pesquisar

**Propondo questões analíticas:** Qual era o perfil socioeconômico e cultural das famílias dos alunos daquela sala? Como foram construídas as interações e as expectativas da professora em relação aos alunos envolvidos na pesquisa? Quais foram os significados que as crianças construíram para a aprendizagem da escrita? Na sala de aula construiu-se um elo entre a aprendizagem da escrita e seu uso nas práticas sociais?

**Representando os dados:** Produção de um questionário para ser respondido por todos os pais dos alunos da sala envolvida no trabalho e revisão; identificação das aulas em que aparece o ensino da linguagem escrita, a fim de se identificar com quem a professora e os alunos falavam, o que falavam, quando falavam, como falavam e com qual propósito falavam, além de se identificar os padrões de avaliação e ensino utilizados pela professora.

**Analisando os eventos:** Seleção de três aulas significativas para responder a essas questões e produção das transcrições das sequências discursivas das aulas selecionadas.

**Propondo questões analíticas:** Identificação de como a professora lida com a falta de oportunidades em que seus alunos vivem, como define violência e vulnerabilidade social, o que espera da aprendizagem da escrita dos alunos que vivem em situação de violência e vulnerabilidade social, o que espera que esses alunos aprendam sobre a escrita e o que e como os alunos percebem as expectativas da professora.

**Representando os dados:** Realização de entrevistas com os sujeitos selecionados anteriormente e com a professora.

**Analisando os eventos:** Análise de entrevistas, aulas gravadas e questionário.

Esse esquema nos possibilita perceber os caminhos trilhados durante o período de produção desta dissertação, ou seja, mostra as decisões tomadas ao longo do processo de investigação que estão direcionadas para as proposições, representações e análise dos dados (DIAS, 2011).

Por meio dessa lógica de investigação, apresentamos como as proposições iniciais tomaram novas formas a partir das análises processuais que aconteceram ao longo da pesquisa.

Castanheira (2004) afirma que a mudança de foco gera a mudança de descrição e representação dos eventos interacionais, por isso eventos que antes eram macroanalíticos tornam-se microanalíticos como resultantes das interações verbais ou não dos participantes.

Com base na afirmação acima, selecionamos três aulas que mostram o ensino da linguagem escrita e a interação da professora, com quatro alunos selecionados anteriormente<sup>8</sup>. As histórias dos quatro alunos podem ser caracterizadas como *casos expressivos* para Gumperz (1986) ou *telling cases* para Mitchel (1984), visto que “acontecimentos descritos de forma etnográfica podem ser utilizados para produzir inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros de uma teoria geral” (CASTANHEIRA, 2004, p. 74), ajudando-nos, então, a compreender os sentidos e os significados que professora e alunos produzem na vida diária da sala de aula.

### **2.3 A construção do sentido e significado na abordagem Histórico-Cultural**

Nesta seção, iremos esclarecer o que estamos entendendo por sentido e significado que alunos e professora construíram ao longo da prática de ensino-aprendizagem observada por nós, tendo como base os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural.

Para Vygotsky (2008), o homem se humaniza na relação com o outro. Por meio da socialização, o homem se constrói, constitui-se como ser humano, sendo a linguagem um importante instrumento dessa construção. Para Bakhtin (1992), a fala e a enunciação são de natureza social e estão indissoluvelmente ligadas às condições da comunicação e, por sua vez, ligadas às estruturas sociais. Daí a

---

<sup>8</sup> Os critérios utilizados para a seleção dos alunos estão descritos na seção *A professora e os alunos selecionados*.

importância em se analisar as interações verbais e reais que acontecem dentro da sala de aula e que podem auxiliar na construção das expectativas dessas crianças que são oriundas de um meio ligado à vulnerabilidade social. Ainda de acordo com Bakhtin (1992), “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1992, p. 113). Com isso, percebemos o quão importante é para o sujeito que está se formando o papel do sistema semiótico e da linguagem, uma vez que ela se torna determinante no processo de elaboração de significados que acontece em uma dada interação verbal (VARGAS, 2010).

De acordo com Vygotsky (2008), o ser humano se insere na cultura por meio da mediação dos signos e, dessa forma, torna-se um indivíduo humanizado, pois o significado é indissociável da palavra. Sem o significado, a palavra seria um som vazio. O significado das palavras, de acordo com Vygotsky (1934/1993), é, ao mesmo tempo, verbal, intelectual e dinâmico; à medida que o indivíduo se desenvolve, ele também se modifica.

Existe uma distinção para Vygotsky entre sentido e significado. Sentido é pessoal, já que está ligado às conotações que um termo possui para um sujeito devido às suas vivências sócio-culturais. O sentido é instável, dinâmico e pode mudar de acordo com o contexto, ou seja, ele está na palavra. O significado, ao contrário do sentido, é coletivo, estável e alude a uma definição convencionalizada, dicionarizada. No significado das palavras encontramos também os sentidos que atribuímos a elas, por isso ele evolui segundo Vygotsky (1934/1993). Quando aprendemos uma palavra, seu significado está apenas começando.

Já para Bakhtin (1992), a palavra é um signo ideológico por excelência. Como a palavra se dirige a um interlocutor, ela vai aparecer nas interações verbais através da expressão que, por sua vez, é a responsável pela organização da nossa atividade mental.

Dessa forma, nos baseamos nas concepções baktiniana e vygotskiana de linguagem, portanto, nas noções de sentido e significado, para compreendermos como as expectativas de uma professora podem afetar ou não a aprendizagem da escrita de alguns alunos.

## 2.4 A coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos gravações em vídeo, anotações de campo, entrevistas com a professora e com os alunos e análise de artefatos utilizados em sala, como cadernos, atividades de sala e atividades avaliativas. Além disso, realizamos um questionário com os pais dos alunos da turma com o propósito de verificar o perfil socioeconômico e cultural da classe.

Para realizar as anotações no caderno de campo de forma detalhada, dividimos o caderno em duas colunas: na primeira, foi anotado o horário de início e término de cada evento; na segunda coluna, as observações em relação à atividade, ao comportamento e às ações da professora e dos alunos.

O nosso interesse esteve voltado para as aulas de português e, por isso, as filmagens se restringiram às aulas dessa disciplina. Isso, de alguma forma, dificultou o trabalho da pesquisadora, pois nem sempre as aulas eram no primeiro horário, impossibilitando a montagem antecipada do equipamento. As gravações totalizaram 12 fitas e um total de 24 horas de aulas. O foco da câmera mudou muito durante os dias de gravação, pois tentávamos buscar um melhor ângulo para captar a interação entre a professora e os alunos. Dessa forma, temos gravações das aulas do fundo, do meio e da frente da sala, o que nos possibilitou capturar as interações de quase toda a classe. Após as filmagens, digitalizamos e salvamos as gravações em DVDs, utilizando os programas *Pinacle* e *Nero*, respectivamente, a fim de posteriormente submetê-las à análise por meio das transcrições do material empírico.

Sendo o trabalho de análise orientado pela perspectiva etnográfica, achamos conveniente realizar, após as gravações dos dados empíricos e das detalhadas observações em campo, as transcrições, através dos Mapas de Eventos, das aulas gravadas para selecionar aquelas que contemplassem, da melhor maneira, os dados de que precisávamos para cumprir o nosso objetivo. Os mapas de eventos têm como objetivo apresentar as interações ocorridas em sala e o tempo gasto em cada evento, assim como identificar quem fala, com quem fala, com qual objetivo e em que contexto. Ou seja, “os mapas de eventos são instrumentos utilizados com o objetivo de representar o que aconteceu na sala de aula, um ciclo de atividades, construído pelos sujeitos através de um processo dialógico e interacional” (DIAS, GOMES e GREGÓRIO, 2010). Com isso, foi possível perceber a

construção das posições e das responsabilidades atribuídas a cada um dos membros que fazem parte daquele evento (GOMES, 2004; VARGAS, 2010).

Ao fazer os mapas, procuramos destacar os eventos e subeventos significativos para a análise e, por isso, os mapas contemplaram quatro categorias: o tempo, as atividades individualizadas e/ou em pequenos grupos, as atividades realizadas com a sala toda e os comentários da pesquisadora.

**Mapa de eventos**

| <b>Tempo</b> | <b>Atividades individualizadas e/ou pequenos grupos</b> | <b>Atividades com a sala toda</b> | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|--------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
|--------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|

A primeira coluna foi importante para entender o tempo de duração dos eventos. A segunda e a terceira, para visualizar os tipos de interação que ocorreram e como eles ocorreram; e a última coluna foi importante para registrar todas as percepções a respeito do comportamento dos alunos e da professora que não se podia ver ou ouvir nas gravações das aulas.

Para a escolha das aulas significativas, tivemos como foco aquelas em que se trabalhou com o ensino da linguagem escrita e onde ocorreram interações e mediações significantes para a análise da construção das expectativas da professora. Após a escolha das aulas selecionadas para a análise, realizamos as transcrições na íntegra das sequências discursivas produzidas pelos participantes. Para isso, consideramos as unidades mínimas de mensagem; isso quer dizer que transcrevemos a menor unidade significativa da fala produzida pela e na interação. “Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e as ligações entre elas” (DIAS, 2011, p. 70). De acordo com Gumperz (1982), as pistas de contextualização tem a função de marcar o limite da unidade de mensagem. Vargas (2010) completa as afirmações acima quando expõe que, através das sequências discursivas, podemos identificar o tempo gasto em cada interação, quem fala, quando fala, como fala, com qual propósito e com quais resultados.

As sequências discursivas foram feitas de acordo com a legenda apresentada a seguir:

**QUADRO 5**  
**SINAIS USADOS NAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS**

| <b>Legenda dos sinais usados nas sequências discursivas</b> |                                                                         |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| ( )                                                         | incompreensão de palavras ou segmentos                                  |
| (hipótese)                                                  | hipótese do que ouviu                                                   |
| :                                                           | alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais    |
| (...)                                                       | indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto |
| MAIÚSCULAS                                                  | entonação enfática                                                      |

Fonte: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986. p. 9-10.

A transcrição das sequências discursivas contemplou três categorias mostradas a seguir:

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b> | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|---------------|----------------------|------------------------------------|
|---------------|----------------------|------------------------------------|

Além das gravações em vídeo, realizamos entrevistas com os quatro alunos selecionados e a professora, que aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2010. Elas foram realizadas no pátio da escola ou na sala de aula, durante a aula de informática. As entrevistas foram de suma importância para mostrar e conhecer a construção das expectativas da professora e perceber o que os alunos percebiam a respeito das expectativas construídas pela professora em relação a eles.

Outro instrumento necessário foi a formulação de um questionário socioeconômico e cultural aplicado aos pais, onde tínhamos como objetivo conhecer a realidade dessas famílias. Esse questionário foi um dos instrumentos decisivos para a seleção dos alunos.

## **2.5 Período em campo**

As observações e as gravações iniciaram-se em março de 2010 e só terminaram em novembro do mesmo ano. No início das observações, precisei ir à escola três vezes por semana e assistia a todas as aulas dadas pela professora referência da turma. Com o passar do tempo e à medida que o problema da

pesquisa foi ficando mais claro, comecei a frequentar somente as aulas de Português durante três vezes na semana.

Durante o tempo em que estive em campo, realizei a observação participante, fazendo anotações e buscando selecionar quem seriam os sujeitos da análise deste trabalho. É importante ressaltar que, mesmo após a escolha dos sujeitos, continuei a observar e a considerar as interações do grupo e, dessa forma, foi possível observar o que ocorria tanto no plano individual, quanto no plano coletivo dentro da sala de aula.

## **2.6 A escolha da escola**

Buscamos encontrar escolas que atendessem a crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, no turno da tarde. Essas crianças deveriam vir de uma realidade de vulnerabilidade social e a professora alfabetizadora deveria ter experiência na área, além de ser reconhecida pela escola como uma profissional com uma prática de sucesso escolar.

A escolha parecia fácil, mas não foi. Selecionamos a escola a partir de uma lista da Prefeitura de Belo Horizonte, organizada por regional, em que algumas escolas se encaixavam no perfil desejado, e começamos a visitá-las. Na primeira escola visitada, a recepção da diretora e da coordenadora pedagógica foi excelente. Ambas logo se dispuseram a ajudar no que fosse preciso e até sugeriram uma professora alfabetizadora que, segundo elas, tinha uma prática exemplar. O problema apareceu ao conversar com a professora e mencionar o uso da câmera. A professora se negou imediatamente a participar da pesquisa por não se sentir à vontade com a filmadora em sala de aula. Alegou que, se não fosse pela câmera, até participaria, mas, caso contrário, não gostaria de se expor. Com isso, foi preciso buscar outra escola.

Para a escolha da segunda escola, tivemos ajuda de profissionais da Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte, que indicaram uma instituição localizada próxima ao Trevo de Sabará. Lá, também fomos bem recebidas pela diretora, vice e pedagoga. A escolha da professora, assim como na primeira escola, também foi realizada pela diretora. Vencido o primeiro passo, o das apresentações, caminhamos em direção ao segundo: conversar com a professora e falar sobre a presença da câmera. Para nossa

surpresa, a professora recebeu muito bem a explicação sobre a pesquisa e sobre o uso da câmera. Dessa forma, as observações e as gravações iniciaram-se em meados de março de 2010. Entretanto, a professora envolvida na pesquisa precisou se ausentar da escola por motivos pessoais e a nova professora não aceitou participar da pesquisa e, mais uma vez, fomos obrigadas a procurar por uma nova escola.

Após longas tardes fazendo contato pessoalmente e até por telefone com outras escolas, decidi parar em uma escola municipal que faz parte do meu trajeto diário para o trabalho. Sem nem uma justificativa em mãos ou hora marcada, fui recebida pela coordenadora pedagógica, que me escutou atentamente e logo se dispôs a ajudar, conversando com uma de suas professoras. Naquela mesma tarde, a professora pediu para me avisar que aceitaria fazer parte da pesquisa, permitindo o início das observações para o dia seguinte. Dessa forma, só no primeiro dia de observação foi possível apresentar o Termo de Consentimento e a justificativa do projeto, assim como esclarecer melhor à professora e à coordenadora pedagógica os objetivos gerais da pesquisa e o processo de coleta de dados.

## **2.7 Descrição da escola**

A escola que pesquisamos faz parte da regional Noroeste da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A escola fica próxima a um cemitério, que acabou tendo que dividir o espaço com a instituição. Após longas reivindicações e lutas realizadas pela comunidade, a escola foi inaugurada no dia 12 de dezembro de 1970, mas as aulas só iniciaram em junho de 1971, depois de muita luta e dificuldades, corroborando o que nos diz Barbosa:<sup>9</sup>

Tudo foi conseguido aos poucos, através de muita luta e dificuldade. O povo batalhador não desistia do sonho de ter um bairro melhor, com mais recursos e infraestrutura. A construção da escola foi, sem dúvida, uma das maiores conquistas para a comunidade, pois as crianças tinham que andar muito para estudar. Iam longe... (BARBOSA, 2006).

Mesmo após a construção do prédio, os primeiros meses de aula foram um grande desafio para os professores, funcionários, diretores, pais e alunos da

---

<sup>9</sup> Barbosa era a diretora da escola em 2006 e foi a organizadora de um documento que conta a história da escola em comemoração aos 35 anos de existência.

escola. Sem mobiliário para trabalhar, os alunos tinham que levar o próprio banquinho para se sentarem durante as aulas. Através das festas organizadas pela escola para arrecadar dinheiro e da ajuda da comunidade, a escola foi se estruturando e se organizando para atender melhor a seus alunos. Outra dificuldade era o difícil acesso, já que a única maneira de se chegar até a escola era passar por uma rua esburacada, aonde carros e ônibus não conseguiam chegar. De acordo com Barbosa (2006), na época das chuvas, a situação piorava um pouco mais: como a escola dividia o espaço com um cemitério que não era murado, nem gramado, a terra descia até a escola e, com ela, desciam também cadáveres. Barbosa (2006) conta ainda um fato engraçado que irei reproduzir a seguir:

Certa vez, um aluno encontrou o braço de um cadáver pelo caminho e não hesitou em levá-lo à professora, pois estavam estudando sobre o Sistema Ósseo. Na sua inocência, não podia deixar escapar aquele modelo tão perfeito e palpável de parte do esqueleto humano. Era comum e não foram poucas as vezes que professoras recebiam flores retiradas de coroas fúnebres. E o mais engraçado, talvez até mesmo irônico, é que muitas flores vinham acompanhadas da fita com a escrita: “saudades eternas” (p. 19, grifo do nosso).

A seguir, reproduzimos algumas fotos da escola ainda em construção:

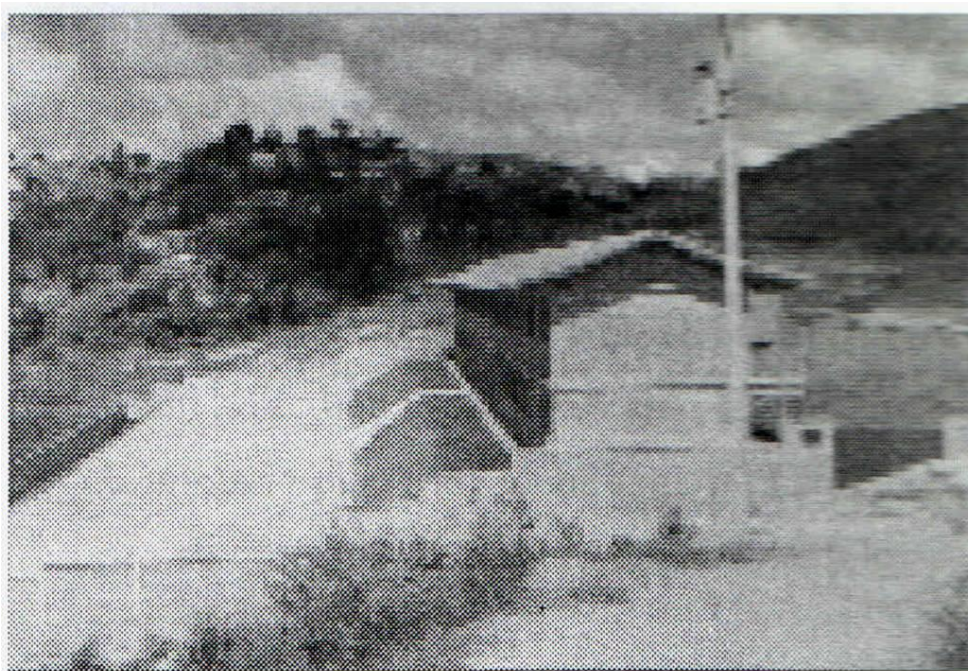


FIGURA 1 - Construção do bloco I – foto cedida por Barbosa, retirada em 2006



FIGURA 2 – Bloco I da escola – foto cedida por, Barbosa, retirada em 2006

Aos poucos, a escola foi se reestruturando e crescendo, o córrego que ficava na outra saída da escola foi canalizado e se tornou uma avenida. Foram construídos outros blocos para que a escola pudesse atender a um número maior de alunos, as quadras e a cantina foi ampliada e reformada.



a



B

FIGURA 3 – Visão panorâmica da escola, cedidas por Barbosa, retiradas em 2006

- a) Ampliação da escola, bloco II  
b) Cantina ampliada e reformada

Hoje, a escola atende a crianças de 4 a 12 anos, durante o dia, e jovens e adultos, no turno da noite. As turmas são organizadas em ciclos de idade de formação, de acordo com a faixa etária: educação infantil – 4 e 5 anos; 1º ciclo –

crianças de 6 a 8/9 anos; 2º ciclo – crianças de 9/10 a 11/12 anos. Funciona em três turnos: de manhã, educação infantil e segundo ciclo; à tarde, educação infantil, primeiro ciclo e uma turma de deficientes auditivos com idades variadas; no terceiro turno funciona o PROJOVEM.<sup>10</sup> Além disso, a escola ainda tem a escola integrada para o turno da manhã e da tarde, o Projeto “Escola Aberta” nos finais de semana, onde, além de brincadeiras para as crianças, há também cursos profissionalizantes para jovens e adultos, e o Supletivo de 2º grau e Pré-vestibular, sob a responsabilidade do Projeto Comunitário Lima Barreto, que atende a jovens e adultos.

Conforme o Projeto Político Pedagógico<sup>11</sup> da escola, elaborado em 2006, a escola organiza o tempo escolar em ciclos de formação. Dentro de cada ciclo, a organização das turmas propicia o agrupamento por pares de idade, para favorecer e propiciar a socialização e a formação dos educandos. Ainda de acordo com o PPP,

a alfabetização construída na perspectiva do letramento visa propiciar aos alunos: a percepção da função social e interativa da leitura e da escrita, ampliando o sentido e significado que ela pode ter em sua realidade; ter contato com vários tipos de textos que circulem no contexto social; identificar e produzir textos com diferentes funções: registro, comunicativa, expressiva, informativa e literária (p. 22).

De acordo com as informações da secretaria da escola, a maioria dos alunos pertence ao nível socioeconômico baixo e mora na redondeza, inclusive nas vilas mais próximas.

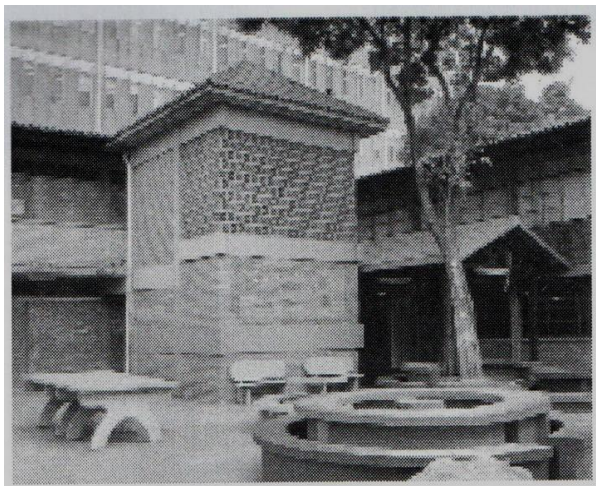
O espaço físico da escola é composto por duas quadras de futebol, onde as crianças fazem educação física e brincam na hora do recreio. Em uma delas, a quadra é coberta e usada também para receber os alunos no início do horário. Conta ainda com 13 salas de aula; 6 banheiros, sendo 3 femininos e 3 masculinos; 2 laboratórios de informática, que são utilizados durante as aulas; 1 cantina, que oferece merenda todos os dias; 1 biblioteca, que está ativa; e 1 parquinho infantil,

---

<sup>10</sup> O PROJOVEM é um programa do Governo Federal que visa incluir socialmente jovens de 18 a 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental, a fim de reinseri-los no mercado de trabalho, propiciando desenvolvimento humano e efetivo da cidadania. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=13>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

<sup>11</sup> Também chamado de PPP.

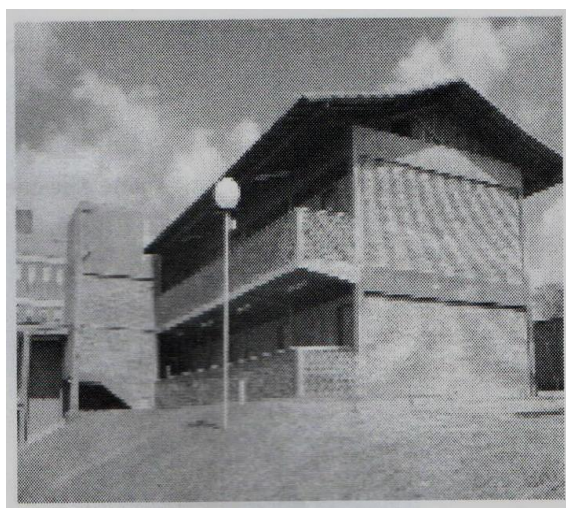
que é utilizado somente pelas crianças da educação infantil, como se pode ver nas fotos a seguir:



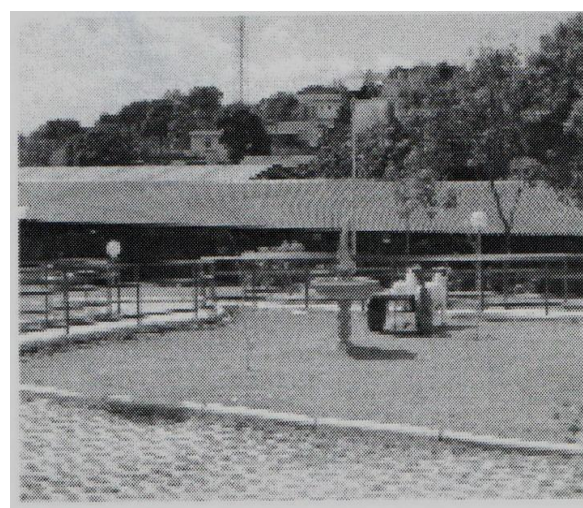
a



b



c



d

FIGURA 4 – Imagens interior da escola  
a) Praça  
b) Visão lateral  
c) Ampliação de mais um bloco  
d) Fonte

Fonte: Imagens cedidas por Barbosa, retiradas em 2006.

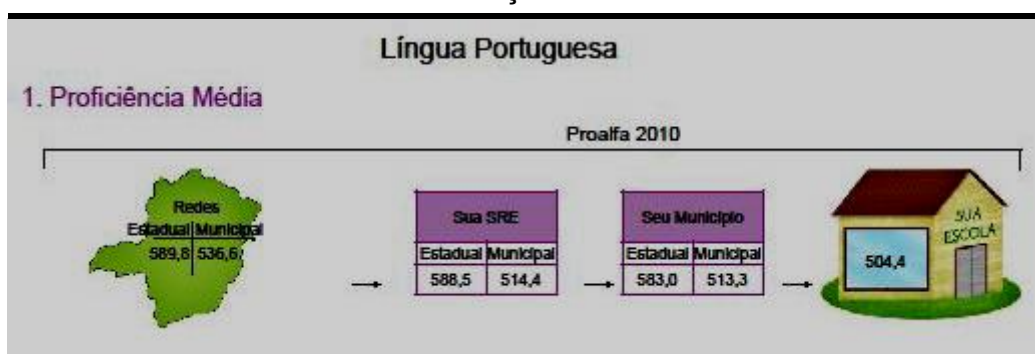
No início de cada turno, as crianças se reúnem na quadra coberta para esperar a professora, para escutar o hino nacional às segundas-feiras e para rezar. Esse ritual é realizado todos os dias por uma das coordenadoras pedagógicas. No ano da pesquisa, segundo dados fornecidos pela secretaria da escola, a instituição atendia em média 611 alunos, tendo 27 professores e 36 funcionários.

A avaliação é vista pela escola como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. As avaliações acontecem trimestralmente, ao final de cada uma das etapas: 1ª etapa: fevereiro, março e abril; 2ª etapa: maio, junho, julho e agosto; e 3ª etapa: setembro, outubro e novembro.

Os boletins são enviados aos pais após o fechamento de cada etapa e as crianças são avaliadas por meio dos seguintes conceitos: “A” corresponde ao que o aluno alcançou entre 86 e 100% dos objetivos; “B”, de 66 a 85%; “C”, de 50 a 65%; “D”, de 30 a 49%; e no conceito “E”, o aluno ficou abaixo de 30% dos objetivos propostos naquela etapa.

Segundos os dados da avaliação do PROALFA<sup>12</sup> (2010), as escolas municipais têm apresentado melhoras no nível de desempenho em relação à alfabetização. A maioria das escolas da Rede Municipal de Educação obteve em 2010 uma nota acima da média esperada. A escola escolhida alcançou uma pontuação acima do padrão recomendado, como mostra o QUADRO 6.

**QUADRO 6**  
**Resultado da avaliação do PROALFA 2010**



Fonte: Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

Esse resultado mostra que o desempenho dos alunos da escola selecionada tem sido satisfatório em relação às metas da educação básica, dispostas no Plano Curricular Nacional, contudo, não podemos afirmar, diante dos

<sup>12</sup> O PROALFA “é um programa integrante do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) e tem por objetivo verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após três anos de escolaridade. É uma avaliação censitária que permite ao professor diagnosticar as capacidades desenvolvidas por cada aluno e de sua turma, visualizar o desenvolvimento da escola e orientar a gestão pedagógica e financeira”. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=42786&pldPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

resultados da avaliação, que os conhecimentos e as habilidades essenciais para a vida em sociedade foram adquiridos pelos alunos. De acordo com Vygotsky (1934/1993), a aprendizagem da escrita refere-se à aquisição de um sistema de signos criados pelo homem, de acordo com a necessidade sociocultural de se comunicar. No entanto, o que mais vemos em prática nas escolas é o ensino da decodificação e da codificação. Esse ensino tem ficado ultrapassado de acordo com as necessidades atuais da sociedade, já que, hoje, as informações vêm e vão com uma grande velocidade e necessitam que cada um dos sujeitos saiba lidar com elas para poder usufruir delas. Na sociedade letrada de hoje, não basta aprender a ler e a escrever, é preciso saber os usos e as funções da escrita.

## 2.8 A sala de aula

A sala observada é ampla, com janelas nas duas paredes opostas e armários com portas em uma das paredes. Possui, ainda, um quadro verde de giz, dois quadros brancos na parede da frente, que são usados como mural, e dois quadros brancos na parede de trás com a mesma finalidade daqueles da frente, uma televisão e um DVD presos à parede do fundo. Em uma das paredes da lateral, ficavam os cartazes com os números de 0 a 10 e suas respectivas quantidades. Acima do quadro verde havia o alfabeto e um relógio.



FIGURA 5 – Sala de aula (pertence ao acervo da pesquisa).



FIGURA 6 – Sala de aula (pertence ao acervo da pesquisa).

Durante todo o ano, as carteiras foram organizadas em fila; às vezes, de acordo com o trabalho, as crianças assentavam em dupla, mas sempre em fila. Diante da inadequação do tamanho das cadeiras e das mesas dos alunos, eles ficavam em pé ou ajoelhados em cima das cadeiras para facilitar a execução das cópias das atividades no caderno.

A turma era composta por vinte e cinco alunos e duas professoras, sendo uma professora-referência, que lecionava Português, Matemática e Artes, e uma de apoio, responsável pelas aulas especializadas, como Educação Física, Ciências, Geografia e História. Como um dos alunos era portador de necessidade especial, ele tinha uma acompanhante diariamente que o auxiliava nas questões pedagógicas e sociais. Essa acompanhante foi contratada pela prefeitura e na época da coleta de dados cursava o ensino médio.

No primeiro dia em que comecei a frequentar as aulas, os alunos ficaram agitados e querendo me contar coisas sobre eles e sobre os colegas. Já no primeiro contato, percebi que a professora buscava trabalhar com todos os alunos, dar a chance a todos para se expressarem. Era uma sala muito barulhenta, pois as crianças tinham a oportunidade de conversar com os seus pares sobre o que estavam aprendendo.

Quando cheguei à sala, no início do ano, as crianças que apresentavam um nível maior de dificuldade assentavam-se na frente e aquelas que não tinham

tantas dificuldades assentavam-se do meio da sala para trás. Mesmo com essa separação, a professora não deixava de chamar e de dar uma atenção maior àqueles que se assentavam no fundo. Parecia que ela buscava os que sabiam os conteúdos escolares a fim de obter a resposta esperada por ela. Muitas das crianças da turma chegavam à sala sem uma parte do material escolar. Era comum ter crianças sem lápis, sem apontador, sem tesoura, sem cola e sem lápis de cor. Isso fez com que muitos se levantassem durante a aula para tentar conseguir algum material que estivessem precisando.

A sala era constituída por sujeitos que compartilhavam de semelhantes condições culturais e socioeconômicas. Viviam em regiões de vulnerabilidade social e de violência, no entanto, não vivenciei nenhum tipo de violência corporal entre os alunos, mas presenciei alguns episódios de desentendimentos verbais entre eles, sendo o mais comum colocar apelidos uns nos outros. Em relação à vulnerabilidade social, podemos notar diferença em relação ao vestuário e ao material escolar. Alguns alunos iam para a escola com tênis, meia e uniforme limpo, além de possuírem uma mochila bem arrumada, cadernos caprichados e lápis organizados e apontados no estojo. Outros iam com chinelo, uma mochila pouco conservada, uniforme aparentemente sujo e com um cheiro desagradável. Esses alunos não tinham lápis, seus cadernos eram desorganizados, amassados e, às vezes, até sem capa. Isso, sem falar nos lápis, que, quando estavam no estojo, não tinham ponta. Dos vinte e cinco alunos, treze declararam na ficha de matrícula terem frequentado a educação infantil em escolas municipais e/ou particulares. Interessou-nos saber se essas características dos alunos influenciaram as expectativas da professora em relação ao aprendizado da escrita, por isso os descrevemos dessa forma.

No início do ano, a professora aplicou uma avaliação diagnóstica, que, segundo ela, teve como base as capacidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as orientações da coleção “Instrumentos de Alfabetização” do CEALE/FaE/UFMG.<sup>13</sup> Ela constatou que a turma apresentou um bom desempenho em relação às capacidades avaliadas. Além disso, detectou as hipóteses de escrita de cada aluno, ficando a classe dividida da seguinte maneira: 4 alunos na hipótese alfabética, 2 na hipótese silábico-alfabética, 4 na silábica e 14 na pré silábica, de

---

<sup>13</sup> A Coleção Instrumentos da Alfabetização publicada pelo CEALE/FaE/UFMG tem o objetivo de integrar a formação continuada dos professores com as suas experiências em sala de aula e a reflexão sobre elas. É composta por oito cadernos que abarcam conteúdos necessários nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

acordo com a classificação feita por Ferreiro e Teberosky (1985). O aluno considerado de inclusão, com deficiência cerebral, demonstrou não ter domínio, ainda, das capacidades avaliadas pela professora. Segundo a professora, o diagnóstico aplicado serviu como base para programar o trabalho dos primeiros meses do ano. A partir desse diagnóstico, a professora elaborou seu planejamento e suas aulas.

## **2.9 O primeiro contato com a câmera**

O primeiro contato da turma com a filmadora foi um pouco tenso e confuso. A professora e os alunos ficaram muito agitados e nervosos sabendo que a filmadora estava ligada. A dificuldade e a mudança no comportamento de todos não era devido a minha presença, mas devido à presença do equipamento. Saber que a câmera tinha uma “luzinha que ficava acesa”, como disse uma aluna, gerou um desconforto e até uma mudança na postura da turma e da professora. Enquanto a câmera ficava ligada, a professora falava mais baixo com os alunos, quase não chamava a atenção dos meninos e fazia, ao meu ver, um grande esforço para que tudo saísse perfeito, pelo menos para ela. Os meninos, por sua vez, ficavam mais agitados e fazendo gracinhas para a câmera.

É interessante ressaltar que, para as crianças, a câmera passou a fazer parte daquela comunidade com muito mais facilidade do que para a professora. Esta, mesmo após algum tempo, ainda se mostrava nervosa e apreensiva com medo de que algo saísse do seu controle. Muitas vezes, durante as gravações, ela chegou a dizer: “Não vou falar sobre isso agora, porque a Míriam está aqui.” Ou “Depois que a Míriam for embora, nós vamos conversar...” O problema não era a minha presença, mas o objeto que estava dentro da sala comigo, já que muitas vezes em que eu não estava filmando a aula transcorria naturalmente. Contudo, às vezes, a professora parecia se esquecer da máquina e agir naturalmente.

A câmera, além desse temor, trouxe também uma mudança em relação à escuta da professora para com alguns alunos. Digo isso, porque após a minha escolha dos quatro alunos, comecei a direcionar mais o foco da filmadora para os sujeitos escolhidos e, com isso, percebia, em alguns momentos, que o olhar da professora para esses alunos também mudava. Aquele aluno que quase não era

chamado começou a ser convidado de uma forma mais insistente para expor e a apresentar à turma suas ideias e opiniões.

## 2.10 A professora e os alunos selecionados

A professora Sophia<sup>14</sup> tem 44 anos e é branca. Trabalha na escola há 5 anos e meio. Ela relatou, em entrevista, que tem 14 anos de experiência com alfabetização. Formou-se em Pedagogia e no ano da coleta de dados estava fazendo um curso de Pós-graduação no LASEB,<sup>15</sup> com especialização em Alfabetização e Letramento. A professora foi escolhida pela escola e por aceitar participar da pesquisa com todas as suas implicações.

Em entrevista, relatou também não possuir um único método para alfabetizar, mas afirmou gostar de trabalhar com as sílabas. “Eu não sigo método não. Se falar comigo qual método você segue, não. Eu não tenho um método, não. Sempre começo a alfabetizar com o nome, com o alfabeto e vou seguindo para parlenda e aí eu vou aumentando o grau de dificuldade, só que eu gosto muito de trabalhar com sílaba (...) e tudo, mas não tem um método certo para eu falar, não. É o método silábico? Não. Não é só ele.” Ela relatou, ainda, que procura ajudar o aluno quando ele está em dificuldade, buscando alternativas que o auxiliem no processo de compreensão.

## 2.11 Os alunos

O questionário socioeconômico e cultural (APÊNDICE F) tornou-se uma ferramenta fundamental para a escolha dos sujeitos. Antes de construir o questionário, tivemos acesso aos documentos da escola, que se mostraram insuficientes na apresentação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos daquela sala. Queríamos selecionar quatro alunos que realmente fizessem parte da condição de vulneráveis sociais, além dos fatores relacionados a etnia, gênero e idade. Por isso, buscamos selecionar duas meninas e dois meninos, sendo um casal

---

<sup>14</sup> O nome usado para a professora é fictício.

<sup>15</sup> LASEB – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica destinado aos Educadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – funciona em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 2006.

de brancos e um de negros. Mas antes de passar para o perfil dos sujeitos selecionados, deixe-nos apresentar o perfil da turma.

Entregamos 25 questionários para serem respondidos pelos pais dos alunos em casa e determinamos uma data para recolhê-los e analisar os resultados. Por meio dos dados dos 18 questionários que foram devolvidos, foi possível elaborar o perfil socioeconômico do grupo: na época da coleta de dados, uma família estava desempregada; outra preferiu não declarar o valor da renda; três famílias recebiam um salário mínimo; uma recebia R\$ 700,00 mensais e as outras onze declararam receber entre R\$ 1.000,00 e 2.160,00. Esses valores correspondem à soma do salário do pai e da mãe. Com isso, apoiadas na classificação do IBGE,<sup>16</sup> essas famílias pertencem à classe “D” (de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00) e “E” (até R\$ 1.020,00).

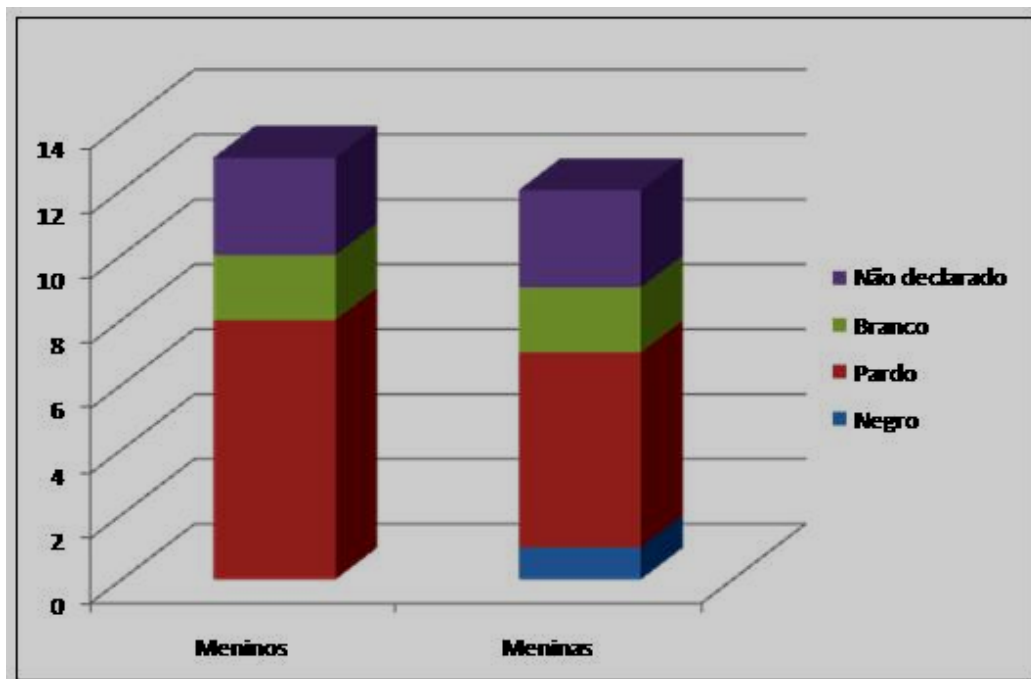
Em relação à cor, podemos perceber, no gráfico 1, que a maioria se auto declara como pardo ou prefere não declarar a dizer que são negros. Talvez, essa insegurança para se declarar negro possa estar ligada à condição de vulnerabilidade em que vivem. Podemos perceber que, dos 13 meninos, nenhum se auto-declarou negro, 1,04% se auto-declarou pardo, 0,26% branco e 0,39% preferiu não declarar. Entre as 12 meninas, 0,72% constavam como pardas, 0,24% como brancas, 0,12% como negras e 0,36% preferiram não declarar.

Essa omissão da raça pode estar associada ao peso atribuído pela escola em relação à cor dos alunos e seu sucesso escolar. Algumas pesquisas, como a do INAF/2005, revelam que as meninas se saem melhor na escola do que os meninos se associarmos a cor ao gênero; os meninos estarão duas vezes mais em desvantagem do que as meninas. Patto (2008) revela que a produção do fracasso escolar é apoiada pelo peso do racismo existente dentro das escolas e, conseqüentemente, das salas de aula. Além disso, pensando no lado extraescolar, Heringer (2002) aponta para o fato de pessoas negras terem mais dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho de forma satisfatória, ou seja, tendo um bom cargo e um bom salário.

---

<sup>16</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide as classes sociais de acordo com a renda total familiar, como também utiliza a renda total familiar de uma família de 4 pessoas.

**GRÁFICO 3**  
**ETNIA DOS ALUNOS DA TURMA**



Fonte: Documento de matrícula da escola – 2010.

Para definir melhor o perfil das famílias, achamos conveniente apresentar os outros dados coletados no questionário como acesso a lazer e nível de instrução dos pais. Esses dados mostram a situação de vulnerabilidade das famílias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como se pode ver no GRAF. 3.

**QUADRO 7<sup>17</sup>**  
**O QUE CONTA COMO LAZER PARA O PAI**

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Andar de bicicleta    | 2 |
| Assistir a TV         | 1 |
| Fazer capoeira        | 1 |
| Ir à igreja           | 1 |
| Ir ao parque          | 1 |
| Jogar Bola            | 4 |
| Jogar vídeo game      | 2 |
| Passear com os filhos | 2 |
| Ver filmes            | 2 |
| Viajar                | 1 |
| Não declarado         | 8 |

Fonte: Questionário aplicado aos pais pela pesquisadora, para realizar o perfil socioeconômico e cultural do grupo – 2010.

<sup>17</sup> O pai poderia dar mais de uma resposta, por isso o total corresponde a um valor superior ao de questionários devolvidos.

**QUADRO 8<sup>18</sup>**  
**O QUE CONTA COMO LAZER PARA A MÃE**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Escrever                        | 1 |
| Fazer compras                   | 1 |
| Ir a cachoeiras                 | 1 |
| Ir a restaurantes               | 1 |
| Ir ao cinema                    | 1 |
| Ir ao parque                    | 4 |
| Ir ao shopping                  | 2 |
| Ir ao zoológico                 | 1 |
| Jogar vídeo game com os<br>.... | 1 |
| Ler                             | 1 |
| Ouvir música                    | 1 |
| Participar de festas            | 1 |
| Passear                         | 2 |
| Viajar                          | 1 |
| Não declarado                   | 6 |

Fonte: Questionário aplicado aos pais pela pesquisadora, para realizar o perfil socioeconômico e cultural do grupo – 2010.

Como visto, o acesso ao lazer se restringe a passeios, ir ao shopping ou ao parque, para as mães, e para os pais, jogar bola, não apresentando passeios culturais, como teatros, museus, entre outros, para ambos os sexos. No entanto, percebemos que as mães incluem como forma de lazer a leitura e um número maior de atividades com os filhos, apesar de a maioria ter uma jornada dupla de trabalho.

**TABELA 1**  
**NÍVEL DE INSTRUÇÃO ESCOLAR DOS PAIS**

| Sujeitos  | Ensino Fundamental incompleto | Ensino Fundamental completo | Ensino Médio incompleto | Ensino Médio completo | Superior incompleto | Não declarado |
|-----------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|---------------|
| Pai e mãe | 9                             | 5                           | 2                       | 10                    | 1                   | 9             |

Fonte: Questionário aplicado aos pais pela pesquisadora, para realizar o perfil socioeconômico e cultural do grupo – 2010.

Dos números apresentados na tabela acima, a maioria que concluiu o ensino médio é de mães. Pouquíssimos pais tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio e ingressar num curso superior, o que dificulta o acesso a empregos bem remunerados e uma possível chance de ascensão profissional, mantendo, portanto, essas famílias em situação de vulnerabilidade social.

<sup>18</sup> A mesma orientação da nota 8.

Diante desses fatos, elegemos quatro crianças que estavam localizadas na Classe E, de acordo com o perfil socioeconômico, que apresentassem diferenças em relação à etnia, gênero e em relação ao desenvolvimento pedagógico e empenho escolar.

As duas meninas apresentaram, durante o ano, diferenças no desenvolvimento escolar e no envolvimento com a professora. A menina Beatriz<sup>19</sup> demonstra trocas na fala e dificuldade para assimilar o que lhe é ensinado. A aluna Denise quase não participava das aulas nos primeiros dias; com o passar do ano, porém, ela se mostrou envolvida e comprometida com seu processo de aprendizagem e, dessa forma, acabou ficando mais evidente a sua presença na sala para a professora e para a turma.

Os meninos também apresentaram diferenças em relação ao desenvolvimento pedagógico. Carlos começou o ano letivo desanimado, mas, depois de um tempo, estava totalmente envolvido. Kevin, além de ter muita dificuldade para aprender, mostrava-se disperso e faltava muito às aulas durante o ano letivo, concluindo-o com mais de 51 faltas, o que o levou à reprovação.

## **2.12 A construção da cultura da sala de aula – padrões de comportamento e de interações sociais**

Considerando a sala de aula uma cultura formada pelos seus membros, onde, à medida que começam a estabelecer padrões de convivência, constroem-se também significados para essas ações, faz-se necessário apresentar os episódios cotidianos da sala de aula (ANDRADE, 2006).

As aulas iniciavam-se às 13 horas e terminavam às 17 horas e 20 minutos, sendo esse horário dividido em módulos de 50 minutos. As crianças começavam a entrar na escola às 13 horas e eram encaminhadas para a quadra, onde eram recebidas por suas professoras e coordenadoras pedagógicas. Após a recepção na quadra, a professora levava todos os alunos à porta do banheiro e os esperava do lado de fora. Em seguida, eles se direcionavam para a sala e organizavam as mesas de acordo com as ordens da professora. Retiravam o material da mochila, entregavam o para casa e começavam a construir, junto com

---

<sup>19</sup> Os nomes das crianças são fictícios, a fim de preservar sua identidade.

ela, a rotina do dia. Nos primeiros meses do ano, a professora construiu a rotina escrevendo o nome das atividades com letra de fôrma e fazendo um desenho na frente de cada uma. Com o passar dos meses, começou a escrever o nome da atividade com letra de fôrma minúscula, mas ainda com o desenho. No final do primeiro semestre, deixou de fazer o desenho, utilizando somente a letra de fôrma minúscula. Após a construção da rotina, a docente fazia a chamada e passava para a primeira atividade do dia, que podia ser de Português ou de Matemática.

As atividades eram realizadas em grupo, com a intervenção da professora, que ia explicando os enunciados e ajudando na elaboração das respostas. As interações entre a professora e os alunos e entre os alunos e os alunos eram constantes e muitas vezes intensas, fazendo com que todos falassem com um tom de voz muito alto. Na maior parte do tempo, a interação da professora com o grupo aconteceu nos momentos de dar alguma instrução, recado ou para explicar os enunciados. Em outros momentos, a interação entre a professora e os alunos se fazia com o objetivo de chamar a atenção pelo comportamento ou para chamá-los a participar dos trabalhos, ajudando na elaboração de algum conceito ou resposta. Esse tipo de interação foi visto por mim como uma avaliação, uma vez que, por meio dessas interações, a professora conseguia saber quais alunos estavam ou não entendendo o que estava sendo ensinado. A participação oral acontecia de acordo com a vontade de cada um ou quando a professora solicitava.

A rotina de atividades foi modificada de acordo com o dia da semana por causa das aulas com a professora de apoio e do horário da aula de Informática. As aulas de Informática aconteciam às quintas-feiras após o recreio; as aulas com a professora de apoio aconteciam às segundas, terças, quartas e sextas-feiras, sendo encaixadas em um dos módulos de 50 minutos.

Geralmente os meninos realizavam três atividades que eram estabelecidas pela rotina do dia, antes do recreio, que começava às 15 horas e terminava às 15h e 20m. Antes de irem brincar, a professora levava os alunos até a cantina para comerem a merenda, que era oferecida pela escola, e só depois os liberava para brincar.

Ao término do recreio, a professora encontrava-se com os alunos na quadra e levava-os para o banheiro e, em seguida, para a sala, onde eles tinham mais dois horários antes de irem embora.

A saída acontecia na mesma quadra da entrada. Os pais entravam na escola e buscavam seus filhos, que, geralmente, ficavam assentados em fila, aguardando.

A partir da convivência com o grupo, pude entender como cada uma das ações e das práticas se configuravam como a cultura daquela sala de aula. Quando a professora realizava uma atividade com a turma, eles sabiam e demonstravam como deviam reagir para serem ouvidos ou para participar mais da interação; sabiam que havia horário para ir ao banheiro, sabiam como deveriam se comportar antes do recreio e após o recreio. É interessante mencionar que, todos os dias, após o retorno do recreio, a professora abria a sala e eles já iam se assentar nas cadeiras e abaixavam a cabeça sobre o braço na carteira para descansar um pouco antes de reiniciarem as atividades. Outra observação que merece destaque é o modo de interação criado pela professora que, nos momentos em que estive presente, deixaram de propiciar a interação dos alunos em pequenos grupos, assunto este que será discutido no próximo capítulo.

### Capítulo 3

#### O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA, SEGUNDO AS EXPECTATIVAS DA PROFESSORA

No capítulo anterior, abordamos os pressupostos da lógica de investigação da Etnografia Interacional. Esses pressupostos foram escolhidos por considerarmos a sala de aula como uma cultura que busca compreender as práticas cotidianas por meio das interações construídas pelos participantes daquele grupo. Sabemos que a mediação do outro, seja através dos signos, dos gestos ou das imitações, é de extrema importância na inserção cultural das crianças; por isso, o professor e os outros pares de idade são importantes na construção desses sujeitos.

Desse modo, neste capítulo, vamos procurar mostrar como as expectativas da professora conduziram sua mediação, sua didática, suas intervenções e interações com os alunos selecionados e como eles se desenvolveram ao longo do ano em relação à aprendizagem da escrita. As análises terão como foco a professora Sophia e os quatro alunos: Beatriz, Denise, Carlos e Kevin. No entanto, abordaremos, também, as interações em nível macro, ou seja, sem esquecer as interações e as relações construídas nos pequenos grupos. Para isso, escolhemos três das dezesseis aulas gravadas durante o ano de 2010 para análise: a aula do dia 14 de abril, 7 de junho e 12 de julho.

Como dito no capítulo anterior, essas aulas apresentam eventos significativos para analisar *como ocorreram as interações e, conseqüentemente, como a professora demonstrava o que era esperado dos alunos e as conseqüências dessas expectativas no desenvolvimento da escrita dos discentes*. Para analisar esses eventos detalhadamente, realizamos transcrições em mapas de eventos e transcrições de sequências discursivas que ajudaram na elaboração da macro e da micro análise e construção da conclusão deste trabalho.

Como forma de organização, decidimos apresentar o material empírico em três seções. Na primeira, abordamos a construção das expectativas da professora em relação à turma, o significado dos conceitos de violência e vulnerabilidade e sua influência no processo de aprendizagem da escrita. Na segunda, apresentamos como era a metodologia utilizada pela professora para alfabetizar a turma, ou seja, como ocorria o processo de ensino e aprendizagem da

escrita. Na terceira seção, demonstramos como se deu o processo de aprendizagem da escrita desses alunos, a partir das interações ocorridas entre eles e a professora.

### 3.1 A construção das expectativas da professora em relação à turma

As expectativas da professora em relação à sua turma começam a ser construídas, na maioria das vezes, no início do ano escolar. Rosenthal e Jacobson (1968/1992) relatam que o primeiro dia de aula é uma grande mistura de sentimentos para as crianças. Estar na escola é, para muitas crianças, um grande salto para a vida e para a autonomia, pois lá eles terão novos amigos, aprenderão a ler e a escrever e, acima de tudo, poderão ter uma professora muito legal e afetuosa. Por outro lado, ainda de acordo com os autores citados acima, para os professores, o primeiro dia de aula serve para eleger as categorias que serão utilizadas na classificação da turma. Essas categorias podem ser a cor da pele, a condição socioeconômica, a língua, o comportamento e a aparência.

No nosso trabalho, assim como no de Rosenthal e Jacobson (1968/1992), no início do ano letivo, a professora recebeu diferentes e diversas informações sobre os alunos. Essas informações ajudaram na construção das suas expectativas em relação a eles e vieram das famílias, de professores anteriores e, até mesmo, da escola anterior pela qual os alunos passaram. Em entrevista com a professora, esta comprova a afirmação acima, quando relata que alguns alunos vieram de boas escolas e uma veio de uma creche que é muito fraca e não apresenta preocupação com a alfabetização.

Abaixo apresento um trecho onde a professora relata como recebeu informações a respeito do aluno Carlos.

**Sophia:** Quem era da Educação Infantil, que a gente conhece, falou com a gente que o ritmo dele era esse, que ele era calmo, tranquilo, que ele é devagar mesmo.

**Pesquisadora:** Ele era daqui não era? (daqui refere-se à escola em que desenvolvi a pesquisa)

**Sophia:** Era. Daqui da Educação Infantil.

O outro trecho, também retirado da entrevista apresentado pela professora, mostra como a “fama” da instituição tem um peso importante na construção das expectativas.

**Sophia:** A Beatriz eu já sabia, desde o início do ano, que era difícil. Primeiro, que ela não frequentava escola, e a creche frequentada é muito fraca. Sempre que a gente tem meninos que vem dela, são fracos.

Com isso, podemos começar a entender como acontece a construção das expectativas que orientam as estratégias e as interações que serão utilizadas pela professora dentro da sala de aula com a turma toda. A partir das informações e do diagnóstico de escrita aplicado aos alunos nos primeiros dias do ano letivo, a professora buscou organizar a sua sala, posicionando aqueles que apresentaram maiores dificuldades na frente. Isso costuma ser uma das estratégias utilizadas pelas professoras em geral e também pela professora da sala que pesquisamos, para facilitar as intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o que ela diz sobre essa estratégia: “Olha, primeiro eu puxo para a frente da sala, e toda hora tá no exercício com eles, e tudo.” É importante ressaltar que cada gesto, cada olhar e cada palavra dita pelo professor ao aluno dizem a ele o que o professor está esperando dele. Esse tipo de comportamento do professor, aliado à interpretação realizada pelo aluno, pode vir a gerar o comportamento esperado pelo docente. O modo como falamos e agimos com o outro dá a ele a ideia do que é esperado dele.

Outras ações observadas relacionam-se com o estabelecimento das redes de comunicação, principal e paralela (SIROTA, 1988, *apud* GOMES, 2001), dentro de sala de aula, que demonstram como a professora e os estudantes se relacionam e se comunicam: quem a professora chama menos ou mais para responder às perguntas em sala; em quem ela presta menos atenção, sorri menos e estabelece menos contato visual; a quem ela elogia; quando elogia, se critica; quando critica, se oferece dicas ou perguntas orientadas, e a quem as oferece, pois para nós, assim como para Good (1981, *apud* RASCHE e KUDE, 1986), essas são indicações fundamentais de comunicação das expectativas da professora sobre seus alunos.

Nesse grupo, percebemos que a professora mostrou-se envolvida e preocupada com o desenvolvimento e o desempenho de todos os alunos, no entanto, em alguns momentos que exigiam uma concentração maior por parte deles, alguns não participavam da atividade por apresentarem dificuldades de concentração, a qual exigia um esforço cognitivo e pedagógico nem sempre

condizente com aquela criança. Outros tentavam participar, mas nem sempre eram ouvidos pela professora, que se comunicava mais com aqueles que estavam apresentando um bom desempenho em relação à alfabetização. Quando perguntada em entrevista sobre isso, a professora respondeu que era uma percepção da pesquisadora, mas, em seguida, admitiu fazer isso conscientemente, como uma forma de incentivo aos outros: “Eu... eu acho que não sei, eu acho que é pelo seguinte, simplesmente pelo seguinte, eles são mais espertos, e além de serem os mais espertos, são os que leem melhor, então, às vezes eu procuro dar uma chamada neles, **mesmo pros outros verem que eles estão dando conta, entendeu?**” A professora demonstra com essa atitude, o que a grande maioria faz, que é incentivar os mais espertos e muitas vezes deixar os outros um pouco aquém, mas ao mesmo tempo, ela demonstra preocupação em promover junto com os espertos a oportunidade para que os outros sigam o exemplo e se desenvolvam pedagogicamente.

A atitude de colocar os alunos com dificuldades assentados nas carteiras da frente foi realizada pela professora com a intenção de prestar uma atenção maior a esses alunos, no entanto, durante as atividades coletivas, os alunos classificados como “espertos” eram os mais ouvidos e os mais chamados a participar. Os contatos visuais também eram estabelecidos com maior frequência com os alunos do fundo. Com os alunos da frente, esses contatos eram feitos como mais uma forma de chamar a atenção por algum comportamento inadequado. Os elogios aconteciam com frequência a todos os alunos que se comportavam bem, que participavam da aula, que demonstravam capricho e organização com o material e com a escrita no caderno, aliás, o capricho e a organização eram dois aspectos muito cobrados pela professora com toda a turma. Durante as aulas, ela sempre passava pelas mesas para verificar se a escrita das palavras estava correta e se a letra estava bonita. Quando não estava, ela cobrava da criança maior empenho nas suas atividades. Vejamos nos QUADROS 9, 10 e 11, a seguir, as evidências dessas análises:

**QUADRO 9**  
**Sequência interacional – Incentivo ao capricho**

| <b>SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010</b> |                             |                                    |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <b>Linhas</b>                                          | <b>Professora</b>           | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
| 1753                                                   | <b>Profa:</b> BRI...gadeiro |                                    |
| 1754                                                   | é com B                     | Advertindo a aluna.                |
| 1755                                                   | Beatriz                     |                                    |
| 1756                                                   | igual ao seu nome.          |                                    |
| 1757                                                   | Agora                       |                                    |
| 1758                                                   | Caprichar na letra mais     |                                    |

**QUADRO 10**  
**Sequência interacional – Incentivo à letra bonita, bem traçada**

| <b>SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010</b> |                             |                                    |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <b>Linhas</b>                                          | <b>Professora</b>           | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
| 0538                                                   | Olha                        |                                    |
| 0539                                                   | eu quero                    | Fala com a Jéssica.                |
| 0540                                                   | a letra bonita              |                                    |
| 0541                                                   | a letra aqui                |                                    |
| 0542                                                   | não está bonita             |                                    |
| 0543                                                   | olha                        |                                    |
| 0544                                                   | é                           |                                    |
| 0545                                                   | eu quero letra bonita.      |                                    |
| 0546                                                   | Eu quero a letra bem bonita | Fala para a turma toda.            |
| 0547                                                   | hein?                       |                                    |

**QUADRO 11**  
**Sequência interacional – Incentivo à letra bonita, bem traçada**

| <b>SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010</b> |                   |                                      |
|--------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------|
| <b>Linhas</b>                                          | <b>Professora</b> | <b>Comentários da pesquisadora</b>   |
| 0579                                                   | Prof.: ó          | Professora falando com a turma toda. |
| 0580                                                   | Eu quero          |                                      |
| 0581                                                   | Letra caprichada  |                                      |
| 0582                                                   | Viu?              |                                      |

O capricho era uma exigência feita a todos os alunos da turma. Quando as atividades apresentavam falta de capricho ou letra mal traçada, a própria professora apagava a escrita e solicitava ao aluno que refizesse com atenção e

capricho. Para ela, os cadernos tinham que estar sempre lindos e organizados, mesmo se a criança apresentasse um perfil de descuido com o material. A professora Sophia se preocupava com o conteúdo a ser ensinado, mas também com a apresentação desse conteúdo e, o mais importante, com a formação social e pessoal das crianças.

Mas, afinal, que tipo de comportamento apresentavam os alunos considerados espertos ou fracos para a professora Sophia?

Em entrevista, ela classifica quem são, para ela, os alunos bons e os alunos fracos, termos que ela prefere usar:

**Sophia:** (...) aquele que participa da aula, faz atividade, mas não no sentido de... complicado..., porque, não é aquele que faz tudo na hora, para mim entram vários fatores para eu analisar se esse menino é um bom aluno ou não. Se ele faz exercício comigo, se ele participa da aula, se ele consegue fazer atividade comigo, se ele consegue fazer as atividades sozinho, mas isso, não importando o tempo que ele demore, porque isso para mim não é... se ele faz antes ou depois, acaba primeiro ou não acaba primeiro...

**Pesquisadora:** Mas aquele que sabe ler e escrever também é considerado bom aluno, ou não?

**Sophia:** Eu acho que sim, porque ele no final das contas está alcançando o meu objetivo, que é sair com a turma no final do ano.

Para a professora Sophia, o bom aluno é aquele que demonstra querer aprender, ter boa vontade, ser participativo e esforçado, pois assim, ao final do ano, ele conseguirá ter cumprido com as metas do 1º ano do 1º ciclo.

**Pesquisadora:** Você acha que aquele que vem bem vestido e que tem material organizado, que vem bem penteado, bem apresentado também entra aí como bom aluno, ou não, para você não faz diferença?

**Sophia:** Eu acho que esse é um fator, mas não é um fator muito importante, determinante como os outros. Por que eu sei que tem crianças aqui que tem dificuldade financeira que passam por dificuldades e tudo (...) tem dificuldade para trazer material, um caderninho de capa dura, mas ele tá com o caderninho dele ali, bonitinho, encapadinho com plástico de sacola de BH<sup>20</sup> e tudo, mas ele pode ser um bom aluno.

Como vimos, a questão socioeconômica não determina, para a professora, se o aluno é bom ou fraco e isso pôde ser comprovado pelas observações em campo. Ela não fez, durante o tempo em que estávamos presentes em sala de aula, nenhum tipo de classificação envolvendo as questões financeiras ou sociais dos alunos.

---

<sup>20</sup> BH é o nome de um supermercado.

**Pesquisadora:** E quem é o mau aluno?

**Sophia:** É muito complicado falar. Porque aí é jogar o menino por terra.

**Pesquisadora:** Mas você acha que pode ser o contrário do que chamou de bom?

**Sophia:** Eu acho que o contrário é muito menos. Ninguém é mau por completo. Porque a gente vê aqui, o aluno Vinícius, em Português, ele é fraco, o rendimento não é o esperado, mas, em compensação, ele é muito bom. O menino pode ser bom em uma coisa e fraco na outra. Eu não colocaria a palavra ruim ou mau aluno porque para falar que um aluno é mau, eu teria que pegar todas as dimensões do aluno, em todas as disciplinas, em tudo para saber se ele é mau.

Eu classifico como fraco, não como ruim. Porque quando eu falo que o aluno é ruim, na minha visão, o aluno tem que ser ruim em tudo, tem que ser fraco em tudo, porque pra mim o ruim é porque é muito ruim mesmo. E até, por exemplo, a Beatriz eu tinha que classificar a Beatriz como ruim, e o problema dela não é que ela é ruim, ela só não teve o estímulo todo, igual o resto da turma que tem três anos de educação infantil, coisa que a Beatriz não teve. Então, eu sei das limitações dela, sei das dificuldades que ela tá enfrentando porque é a primeira vez praticamente que ela pega num caderno. Na creche que ela tava... ela só coloria, que a mãe dela me falou, tanto é que o colorido dela é um dos mais bonitinhos da sala. Entendeu?

É interessante perceber que a professora não utiliza o termo “mau aluno” e sim “aluno fraco”. Essa nomenclatura usada por ela refere-se às limitações do aluno, ele está fraco porque deixou de ser construída por parte da escola, provavelmente, uma base para o conhecimento que está sendo construído junto com ela. Com essa crítica feita por ela ao termo “mau aluno” ou “aluno ruim”, percebemos que ela tem consciência da capacidade de evolução da aluna à qual ela se referiu, e mais, sabe onde precisa atuar para que a aluna alcance seus colegas de turma, para que se criem Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989), por meio das experiências com a escrita, vividas dentro da escola, explicitando, assim, a importância da mediação do professor para o desenvolvimento mental e cultural de seus alunos.

**Continuando a entrevista:**

**Pesquisadora:** Então você acredita que o fator social e familiar pode influenciar na escrita, ou melhor, na aprendizagem da escrita?

**Sophia:** Pode, mas não é determinante.

**Pesquisadora:** O que você acha que é, então, determinante?

**Sophia:** Ai, eu não concebo como um fator sozinho que determina aquilo. Eu acho que são várias coisas que podem influenciar a criança. Eu acho que é o conjunto desses fatores é que vão levar. É o estímulo da criança, a ajuda dos pais e das mães, eu vejo aqui, tem pai e mãe que assina o caderno do menino todo dia, entendeu? E essas crianças, geralmente, são uma das mais espertas. Vejo mãe e pai que olham caderno, que se preocupam com o menino, e que são os meninos mais espertos, então quer dizer, junta o estímulo da criança, o acompanhamento do pai e da mãe, entendeu? Eu tenho meninos que não trazem lápis para sala, não é um dia só não, desde fevereiro. Só está atrás por causa do lápis, não. E o cuidado em casa da mãe e do pai em preparar o material para o menino, na sala ele

não tem, será que em casa ele tem? Será que em casa ele tem um horário que ele vai assentar, vai estudar e fazer a atividade de casa? Será que a mãe com oito filhos, igual é de uns aqui, tem tempo para ler para o menino enquanto tem outra aqui, que tem dois filhos e a mãe lê para ela quase todo dia que ela me conta e tal. Eu acho que são vários fatores que estimulam a criança, entendeu, para ela poder vencer essa fase. Igual, por exemplo, o Vinícius estava ficando atrasado em Português, chamei a mãe dele, vamos fazer o para casa com ele, vamos ler para ele, de repente ele deu um salto. Entendeu? Ele deu uma melhorada.

Através desses trechos da entrevista, podemos perceber que os critérios utilizados pela professora para classificar seus alunos em bons ou fracos, como ela prefere chamar, são a participação em sala de aula, a realização das atividades de casa e de sala e o empenho da família. Após 30 anos da publicação de Barreto (1981), verificamos que a classificação feita antes pelos professores da citada pesquisa não se assemelha à classificação feita por Sophia. Na pesquisa de Barreto (1981), as professoras usavam como critérios de classificação dos alunos considerados “bons” ou “maus” a aparência, o comportamento e a situação familiar, ou seja, só eram considerados bons alunos aqueles que estivessem *limpinhos, arrumadinhos, bem cuidados* pela família e, acima de tudo, que fizessem parte de uma *família pequena e estruturada*. Os considerados maus alunos eram classificados, na pesquisa de Barreto, pelos critérios contrários aos que apresentamos anteriormente.

Está claro para nós que a professora Sophia usa uma classificação em sala de aula, assim como a maior parte das professoras. Ela sabe quem são os alunos bons e os alunos fracos, o que, a meu ver, é necessário e importante, pois é por meio dessa classificação que se pode estabelecer dentro da sala grupos heterogêneos de trabalho, em relação ao nível de desenvolvimento, onde as trocas e as construções de sentido entre os pares podem favorecer a situação de ensino-aprendizagem. Outra vantagem da classificação dos alunos é poder atuar diretamente na dificuldade apresentada por cada um deles. Mas se existem vantagens, existem também as desvantagens. Ao selecionar os bons e os fracos, corre-se o risco de estigmatizar os fracos, de deixá-los de lado, dando menos oportunidades, de olhar para eles de maneira diferente dos demais, de facilitar ao máximo as situações, menosprezando a sua capacidade, ou até mesmo de fazer algum comentário a respeito da dificuldade dele, em momento e lugar inoportunos. No tempo presente em campo, vivenciamos duas situações que envolviam as consequências dessas classificações: durante a aula do dia 7 de junho, enquanto a

professora esperava os alunos terminarem de copiar a parlenda<sup>21</sup> passada por ela no quadro, Beatriz tentou olhar no caderno de uma colega que estava ao seu lado e Kevin, vendo aquela cena, virou-se para a menina e disse: “ô Beatriz / você estudava / na creche lá / e você não sabe de nada.” (linhas 0654-0657). Esse comentário não foi criado pela criança, talvez ela tenha escutado alguém falar sobre isso.

Outra situação vivenciada por nós em sala de aula foi a falta de entusiasmo do aluno Paulo, considerado pela professora como um bom aluno, diante do crescimento pedagógico dos colegas. Como Paulo foi um dos alunos que já iniciou o ano com uma leitura silabada, a professora dava-lhe mais atenção e chamava-o para ajudar na resolução das atividades constantemente. Com o decorrer do ano, outros alunos começaram a se destacar e serem também chamados pela professora a participar da rede de comunicação principal da sala. Paulo, que antes era o único, começou a ter que dividir o espaço com os demais e passou a não participar tanto das aulas, mesmo quando era chamado para tal. Em conversa informal com a professora, ela relatou-me que havia percebido a mudança no comportamento de Paulo e que isso estava acontecendo porque ele sabia que antes era um dos melhores e agora tinha que dividir o seu lugar com outros e isso não estava lhe agradando. Entretanto, a professora não o deixou de lado, continuou a ter expectativas de sucesso na aprendizagem da escrita em relação a esse aluno. Ele correspondeu a essa expectativa, porém podemos levantar como hipótese que ele poderia ter avançado mais se não tivesse se retraído ao ter que dividir com outros colegas o espaço de interação com a professora.

Concluindo, as classificações em “bons alunos” e “alunos fracos” existiram naquela turma e serviram como uma direção à professora, que buscou ajudar aos que apresentavam dificuldades, ora chamando os pais à escola, ora indicando ou preparando material de recuperação. Mesmo que, dentro de sala, ela dispensasse mais atenção aos alunos “espertos”, ela não colocava de lado aqueles que ainda estavam fracos.

---

<sup>21</sup> **A casinha da vovó**

A casinha da vovó  
Cercadinha de cipó  
O café está demorando  
Com certeza não tem pó.

Dentro das suas capacidades, e aí entram a formação, o apoio da escola e o material disponível por ela, a professora Sophia buscava formas de auxiliar no processo de aprendizagem das crianças. Com isso, as expectativas da professora em relação à turma, segundo ela, era “que eles alcançassem os objetivos propostos para o 1º ano do 1º ciclo.” Mas, ao mesmo tempo, Sophia já sabia que nem todos dariam conta desses objetivos. Dizia ela: “A minha expectativa é que todos alcancem, mas tem alguns que vão ficar... que estão apresentando dificuldades, que podem desenvolver um pouco depois, e não vão conseguir todos os objetivos no final do ano. Vão precisar de um tempo maior, um reforço, uma aula de recuperação, um projeto de intervenção no ano que vem.” Ou seja, ela sabe que cada aluno tem um tempo e demandas diferentes de aprendizagem e que nem todos alcançariam as metas estabelecidas para o 1º ano.

### **3.1.1 Conceitos de vulnerabilidade social e violência para a professora Sophia**

Considerando que as crianças envolvidas na pesquisa estavam dentro da condição de vulneráveis sociais e, talvez por isso, passando por momentos de violência, sejam eles físicos ou simbólicos, buscamos verificar como aconteceu a inclusão desses alunos dentro da sala pesquisada e como eram seus rendimentos escolares. Ou seja, procuramos compreender como a situação de vulnerabilidade social e a violência poderiam influenciar no rendimento escolar. Para isso, tentamos conhecer o significado dos dois conceitos para a Sophia e verificar quando e como ocorreram situações de violência em sala e como ela reagiu diante dessas situações. Apresentamos, a seguir, o que a professora disse em entrevista:

**Pesquisadora:** Como você define a palavra violência?

**Sophia:** Violência como uma agressão física, moral, mental

**Pesquisadora:** E vulnerabilidade social?

**Sophia:** É uma classe... deixa eu ver como eu vou explicar isso... é uma área de risco.

**Pesquisadora:** Na sua sala existe algum tipo de violência?

**Sophia:** Eu acho que pela faixa etária, seis anos, a violência é muito pouca, mas ela existe, através dos apelidos, quando um sem querer bate no outro na fila, isso é controlável, ainda.

**Pesquisadora:** Você percebe algum tipo de agressão entre os alunos?

**Sophia:** Não, eu acho que aqui na sala ainda não tem isso não. Tem aqueles “trem” de crianças, bate na hora, mas dois minutos depois tá conversando com o outro.

Acredito ser necessário interromper a descrição da entrevista para comentar sobre a minha posição e a da professora. Ao ser questionada sobre o que era a violência, a professora relatou “Violência como uma agressão física, moral e mental,” ou seja, presumimos, aqui, que a violência tinha o mesmo significado de agressão para ela, ou que as palavras eram sinônimas e ela confirmou isso, ao ser perguntada se em sala existia algum tipo de violência. Sua resposta foi, em nossas palavras, que a violência simbólica e física se fazem presentes dentro daquela cultura, vista aqui como a sala de aula. Mas quando pergunto sobre a agressão, mostrando que desconsidere a resposta dada anteriormente, ela logo se contradiz, afirmando negativamente e dizendo que o que tem presente na sala são aqueles “trem” de criança, traduzido por mim como a violência simbólica e física ditas anteriormente. O que fica claro é que as palavras violência e agressão possuem conotações de sentido diferentes para a professora, apesar de ela ter colocado esses vocábulos no mesmo patamar de significado na sua primeira resposta. Agressão parece ser, para a professora, algo muito mais sério e “pesado” do que a violência.

**Pesquisadora:** E como você lida com isso?

**Sophia:** Tento chamar a criança, conversar, falar que são amigos, conversando com as crianças.

**Pesquisadora:** O que você espera dos alunos que vivem a violência o tempo todo fora da escola?

**Sophia:** O que eu espero delas?

**Pesquisadora:** É, já que, fora da escola, elas vivem com muitos casos de violência na comunidade ou até mesmo dos pais, qual a consequência disso para elas?

**Sophia:** Acho isso complicado, a gente percebe que a criança, quando tem algum problema em casa, na hora é refletido aqui, como é o caso da Fabíola, que teve aí, que o pai saiu de casa, brigou com a mãe, aquela confusão, de repente, ela que tava dando uma melhorada, de repente ela apagou na sala, não tá fazendo a atividade nem nada. Eu acho que pra ela o que ela sofreu lá na cabecinha dela, de ver o pai saindo de casa, não ligando pra elas nem nada, isso foi uma violência para ela. E ela refletiu aqui na sala de aula. Então eu acho isso muito complicado.

**Pesquisadora:** Você acha que ela pode vir a ficar prejudicada, então?

**Sophia:** Na época que tava acontecendo isso, foi mês passado, início desse mês, foi mais mês de setembro, a gente chamou a mãe dela aqui pra poder saber por que estava acontecendo aquilo com ela, porque de repente uma menina ativa tem uma queda nas atividades, ela começou a ficar agressiva, fazia atividade, parou de fazer, não tava dando conta de fazer atividade mais nem nada. A gente procurou a mãe, conversamos para saber o que era, a mãe falou o que estava acontecendo, para a gente poder ajudá-la também, a gente conversou com ela também, falando que ela iria melhorar, fomos dando estímulo, conversando com ela e tudo, agora, isso é..., no caso da Fabíola o pai voltou para casa e ela já deu uma melhoradazinha. Mas ela anda meio devagar, meio receosa ainda. E agora pra frente a gente vai sentir se isso foi uma fase passageira ou não.

De acordo com as falas da professora, as situações de violência familiar podem levar a criança a um baixo rendimento escolar. No caso da Fabíola, a professora diz que buscou dar mais atenção e demonstrar mais carinho à menina, mas sem tantos realces de suas ações na sala. Acredito que um problema familiar pode, sim, vir a afetar o desenvolvimento pedagógico de uma criança e pude comprovar isso empiricamente, vivendo esse conflito na sala da professora Sophia. Os alunos, inclusive os mais novos, cuja personalidade está sendo formada, precisam de um apoio e de uma aprovação tanto escolar quanto familiar. Quando a família passa por algum tipo de dificuldade, acaba deixando um pouco o universo escolar dos filhos de lado, pois tem como prioridade resolver os outros problemas. Esses embates da vida do cotidiano, mesmo não sendo comunicados aos filhos, são percebidos por eles através do comportamento dos pais, e um dos primeiros lugares onde as crianças demonstram seus sentimentos é na escola. Penso que a escola precisa ter uma boa parceria com as famílias, estabelecendo um bom contato, pois muito do sucesso escolar pode estar atrelado a essa parceria.

Voltando à análise da entrevista, vemos que a vulnerabilidade social pode afetar o desempenho escolar das crianças da sala selecionada e está diretamente relacionada às condições socioeconômicas das famílias daquela turma. Contudo, como já foi relatado anteriormente, essas condições não influem diretamente na construção das expectativas da professora em relação aos alunos. Mais à frente, vamos falar sobre os fatores mais preponderantes na construção das expectativas da professora em relação aos quatro alunos selecionados, que são: a participação e o envolvimento da família na vida escolar do seu filho, o desempenho escolar, o desejo e o envolvimento apresentados em sala pelas crianças.

### **3.2 “*Eu não sigo método, mas gosto muito de trabalhar com sílabas*”**

A aprendizagem da escrita é uma questão cultural e, para aprendê-la, não basta seguir um método de alfabetização ou ensinar sílabas, é necessária a mediação, a instrução por meio da linguagem, ou seja, ela depende do outro, no caso, da professora e dos colegas, para ser transmitida, ensinada, construída, e esse é um dos papéis mais importantes destinados à escola: ensinar as práticas sociais de escrita e não apenas a língua escrita. Entendemos, então, que, ao se

ensinar os alunos a escreverem, eles estarão praticando um determinado tipo e gênero de escrita e não apenas adquirindo a base alfabética de nossa língua. Segundo Costa Val et al (2007), os textos são constituídos por “segmentos de natureza e características diferentes” (p. 19), são tipos de enunciações diferentes, não são concretos, e podem aparecer em diferentes gêneros; costumam ser mais estáveis do que os gêneros, que podem se modificar de acordo com as necessidades de enunciação de cada comunidade e de cada época. Os gêneros são conjuntos de textos que compartilham de características semelhantes, são modelos textuais que circulam na vida social e atendem a necessidades diferentes. Os gêneros têm a função de organizar nossas ações e, dessa forma, a nossa vida social, já que estabelecem certos modelos de comunicação oral e escrita.

Para se ensinar a escrita como uma prática social, é necessário que o processo de mediação simbólica por meio da linguagem se faça dentro das salas de aulas. De acordo com Pino (1991), a mediação é de extrema importância para avançarmos no processo psicológico. “A constituição, no indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo da internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade” (PINO, 1991, p. 35).

Na sala pesquisada, a mediação ocorreu mais no sentido professora - alunos e muito pouco entre os pares. Percebemos a ênfase da professora em dialogar com os alunos, colocando-se como a mediadora principal na sala de aula, e por isso não presenciamos nenhuma aula em que as crianças pudessem discutir e criar oportunidades de aprendizagem com os colegas em pequenos grupos, a não ser por iniciativa delas mesmas que, às vezes, se levantavam e iam até a carteira de um colega por interesse próprio. Nem a disposição das mesas das crianças favorecia esse tipo de interação, já que elas estiveram sempre posicionadas uma atrás da outra, em filas. Com isso, a interação predominante em sala foi a da professora com os alunos, sendo a docente o centro das discussões e das interações. Poucos foram os momentos, incentivados por ela, de ajuda entre os pares. Esse tipo de ajuda, entre os pares, acontecia quando um aluno terminava uma atividade primeiro e ia ajudar o outro. Dessa forma, foi possível ver que a professora, mesmo não propondo trabalhos entre pequenos grupos, valorizava a interação entre os pares. Nas palavras de Vygotsky (1989), a aprendizagem da linguagem escrita necessita da mediação da linguagem em um espaço interacional

para acontecer, pois é necessário ensinar textos com significado e sentido para as crianças e não apenas letras e sílabas isoladas.

Dessa forma, de acordo com Vygotsky (1989) e Bakhtin (1992), a ação do sujeito sobre o objeto, no nosso caso, a escrita, deve ser mediada pelo outro, professora ou colegas e pelos signos, pela linguagem. Assim concebemos de extrema importância a mediação pedagógica na sala de aula, uma vez que a atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva. Por meio das interações dialógicas, o sujeito em formação internaliza a linguagem verbal ou não verbal e internamente a transforma, tornando-a, assim, intrapsicológica, ou seja, o conhecimento que antes era externo acaba se tornando interno e a palavra torna-se uma das principais mediadoras de todo o processo de elaboração dos conceitos de letras, sílabas, palavras, gêneros textuais, etc., pelas crianças.

Mas, para haver a interação social, a mediação e a internalização dos conceitos escolares, são necessários, como defende Bakhtin (1992), o meio social adequado aos indivíduos, um meio comum onde haja uma linguagem comum, com significados comuns para os participantes da enunciação:

a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN, 1992, p. 70-71).

Além disso, há que se considerar que as interações entre professor e aluno acontecem com o objetivo de levar o aluno a aprender algo. Dessa forma, as palavras ditas em sala de aula se diferem em relação à intencionalidade daquelas ditas no cotidiano. Moll (1996) afirma que as palavras do cotidiano agem como meio de comunicação, enquanto que as palavras de sala de aula possuem um objetivo.

Com base nos pressupostos apresentados acima, vamos descrever e analisar como se ensinou a escrita na sala pesquisada.

O procedimento habitual para a realização das atividades de escrita na sala da professora Sophia era entregar à turma uma folha xerocada com a atividade a ser explorada, realizá-la junto com as crianças e, depois, recortar e colar no caderno a folha da atividade. Caso houvesse necessidade de utilizar o caderno para executar alguma parte da atividade, as crianças tinham que colocar data na folha do

caderno, marcar as pautas, para só em seguida realizar a escrita: “Então / vamos lá / na data / ó / Que dia / é / hoje / mesmo? / dia doze / segunda feira / agora / bolinha / bolinha / xizinho.” (Falas da professora retiradas da transcrição do dia 12 de julho de 2010).

Geralmente as aulas apresentavam um grande alvoroço, com muito barulho, já que todos os alunos buscavam, espontaneamente, participar das atividades. Conforme Bakhtin (1992), o processo dialógico acontece junto com as outras formas de comunicação, e isso acaba gerando conflitos, e as relações de poder aparecem. Na sala da professora Sophia, os alunos falavam mais alto, em busca de serem escutados pela professora e terem seu discurso validado por ela, assim como para mostrar aos colegas o que sabiam e, dessa forma, se colocar hierarquicamente à frente dos demais. Para ilustrar essa relação de poder e dominação presente no discurso dentro da sala de aula, vamos analisar um pequeno trecho em que o aluno Paulo se destaca em relação aos colegas, no momento da construção coletiva da rotina.

## QUADRO 12

### Sequência interacional – Construção da palavra MERENDA

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                                      |                                                                                               |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                                        | Contextualização                                                                              |
| 0167                                            | <b>Profa:</b> ME                                     | Construção coletiva da palavra MERENDA, na rotina do dia e escrita pela professora no quadro. |
| 0168                                            | REN::                                                |                                                                                               |
| 0169                                            | DA                                                   |                                                                                               |
| 0170                                            | <b>Aluno(a):</b> R-A                                 |                                                                                               |
| 0171                                            | <b>Profa:</b> R-A é o quê?                           | Construção coletiva da palavra MERENDA, na rotina do dia e escrita pela professora no quadro. |
| 0172                                            | <b>Alunos(as):</b> ra                                |                                                                                               |
| 0173                                            | <b>Profa:</b> ra                                     |                                                                                               |
| 0174                                            | Como que                                             |                                                                                               |
| 0175                                            | merenda                                              |                                                                                               |
| 0176                                            | tem ra?                                              |                                                                                               |
| 0177                                            | <i>Vários(as) alunos(as) falando ao mesmo tempo.</i> |                                                                                               |
| 0178                                            | <b>Profa:</b> vou ouvir o Paulo                      |                                                                                               |
| 0179                                            | vou ouvir o Paulo                                    |                                                                                               |
| 0180                                            | Vai lá Paulo                                         |                                                                                               |
| 0181                                            | <b>Paulo:</b> E e o N                                |                                                                                               |
| 0182                                            | <b>Profa:</b> R-N?                                   |                                                                                               |
| 0183                                            | <b>Paulo:</b> E e o N                                |                                                                                               |
| 0184                                            | <b>Profa:</b> R?                                     |                                                                                               |
| 0185                                            | <b>Paulo:</b> E e o N                                |                                                                                               |

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010**


---

| Linhas | Participantes         | Contextualização |
|--------|-----------------------|------------------|
| 0186   | Profa: ah:::          |                  |
| 0187   | vamos ver se tá certo |                  |
| 0188   | agora?                |                  |
| 0189   | ME                    |                  |
| 0190   | REN:::                |                  |
| 0191   | DA                    |                  |
| 0192   | Alunos(as): D-A       |                  |
| 0193   | D-A                   |                  |
| 0194   | Profa: Muito bem      |                  |
| 0195   | D-A                   |                  |

---

Como vimos acima, a validação do conhecimento de Paulo foi confirmada pela professora. Paulo era um aluno muito competente e nos primeiros meses do ano ele era chamado, frequentemente, pela professora para participar oralmente da construção do aprendizado da escrita. Com o passar do tempo, outros alunos começaram a se destacar e Paulo foi perdendo seu lugar de destaque em relação ao grupo. Com o crescimento dos outros e com a consequente motivação da professora em relação aos outros alunos, Paulo foi mudando o seu comportamento. Conversava menos em sala, participava muito pouco das aulas, chegando até mesmo a se negar a responder às perguntas feitas pela professora.

Esse tipo de comportamento evidencia a perda de poder de saber mais do que os outros colegas, por parte de Paulo, que não soube lidar com essa perda, a não ser se retirando do centro das interações.

Durante a execução das cópias, as crianças copiavam o que estava no quadro e conversavam outros assuntos com os colegas do lado, enquanto a professora passava pelas mesas dando orientações individuais a respeito da atividade ou do capricho, como foi mostrado anteriormente. Raramente, nesses momentos, ela fazia intervenções no grupo e, quando fazia, era mais para pedir silêncio, ou para alguma criança voltar para o seu lugar.

Em relação ao método utilizado, a professora afirma não trabalhar com nenhum método, mas, em suas aulas, o que prevaleceu foi o trabalho com as sílabas que compõem as palavras. A seguir, um trecho da entrevista e um trecho das sequências interacionais dos dias 14 de abril e 12 de julho de 2010, além de

evidenciarem o trabalho com as sílabas, mostram também o uso das famílias silábicas como pretexto para se ensinar a escrever.

**Pesquisadora:** Como você alfabetiza?

**Sophia:** Eu não sigo método não. Se falar comigo qual método você segue, não. Eu não tenho um método, não. Sempre começo a alfabetizar com o nome, com o alfabeto e vou seguindo para parlenda e aí eu vou aumentando o grau de dificuldade, só que eu gosto muito de trabalhar com sílaba, chega um ponto ali que eu vejo que eu gosto muito de trabalhar com as sílabas e tudo, mas não tem um método certo para mim falar, não. É o método silábico? Não. Não é só ele.

No trecho da entrevista, a primeira frase da professora é “Eu não sigo método não.” Nessa passagem, a professora deixa claro que uma turma precisa de estratégias diversificadas para alfabetizar. Já que não trabalhamos com turmas homogêneas, por que então deveríamos utilizar um método para alfabetizar? Mostrando que tem consciência do seu trabalho e, conseqüentemente, dos seus propósitos, Sophia cita alguns exemplos de estratégias utilizadas por ela para alcançar o seu maior objetivo da série, que é a alfabetização das crianças. A professora explica que busca diferentes alternativas para alfabetizar os meninos, que inicia o processo de alfabetização pelo próprio nome de cada criança, já que esse é o texto mais próximo e acessível a todas as crianças, e termina dizendo que gosta de trabalhar com as sílabas e as parlendas. Ao dizer isso, sente necessidade de se explicar e afirmar que não é o método silábico, ou melhor, só ele. “É o método silábico? Não. Não é só ele.” Esse “só ele” evidencia que a professora tenta se esquivar da discussão em relação ao método que utiliza para alfabetizar. A discussão sobre qual é o método mais adequado para se alfabetizar leva muitos professores a terem dificuldades em relação ao conceito equivocado e estereotipado dessa palavra, com isso, muitos preferem afirmar que não trabalham com nenhum método, sem ao menos ter definido para si mesmo o que significa a palavra método.

A palavra método, de acordo com Maciel (2010), diz respeito a um caminho e não deve ser restrito a um livro e nem ser confundido com as técnicas utilizadas para se alfabetizar. Para Maciel, método é “um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos e linguísticos que definem os objetivos e meios adequados para se atingir” (p. 48). Além disso, a autora nos conta que, na verdade, existem apenas dois métodos de ensino, que são os métodos analítico e o sintético. Os dois buscam alfabetizar, levando a criança a pensar na relação grafema /

fonema. De acordo com Maciel (2010), o método sintético parte da letra, para a silabação, para a palavra, para a frase e por último chega ao texto; já o método analítico faz o caminho contrário, parte-se do texto, segue para a palavra e chega às sílabas e letras.

Na sala pesquisada fez-se uso da técnica silábica, própria do método sintético, que faz uso de técnicas como: a soletração, a fônica e a silábica, cada uma com suas características. Soares (2003) afirma que é necessário ter um método apoiando uma teoria e uma teoria que origine um método. Essa afirmação deve-se ao fato de que, antigamente, quando as professoras utilizavam cartilhas, elas tinham um método e não uma teoria. Com a chegada do construtivismo, nasce uma teoria que não se apoia em nenhum método. Soares (2003) relata que existe a necessidade de se aliar as duas coisas, teoria e método. Nas palavras da autora, “... qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor” (SOARES, 2003, p, 18).

A professora Sophia buscou utilizar algumas orientações da técnica silábica, contudo utilizou textos significativos da vivência das crianças para alfabetizá-las. Portanto, Sophia trabalhou a especificidade da alfabetização, que é a relação fonema/grafema, fator indispensável no processo de alfabetização (Soares, 2003), sem se esquecer de contextualizá-la, de lhe dar um valor funcional e significativo, fazendo uso de gêneros textuais, como, por exemplo: parlenda, músicas e lista. Ou seja, Sophia buscou significar o ensino da escrita por meio de gêneros textuais que circulam na sociedade, mas sem explorar os usos e as funções dos textos; no entanto, a falta desse trabalho não trouxe implicações graves para a alfabetização dos meninos. A fim de exemplificar os procedimentos utilizados pela professora, apresentaremos, a seguir, algumas atividades utilizadas ao se ensinar a língua escrita.

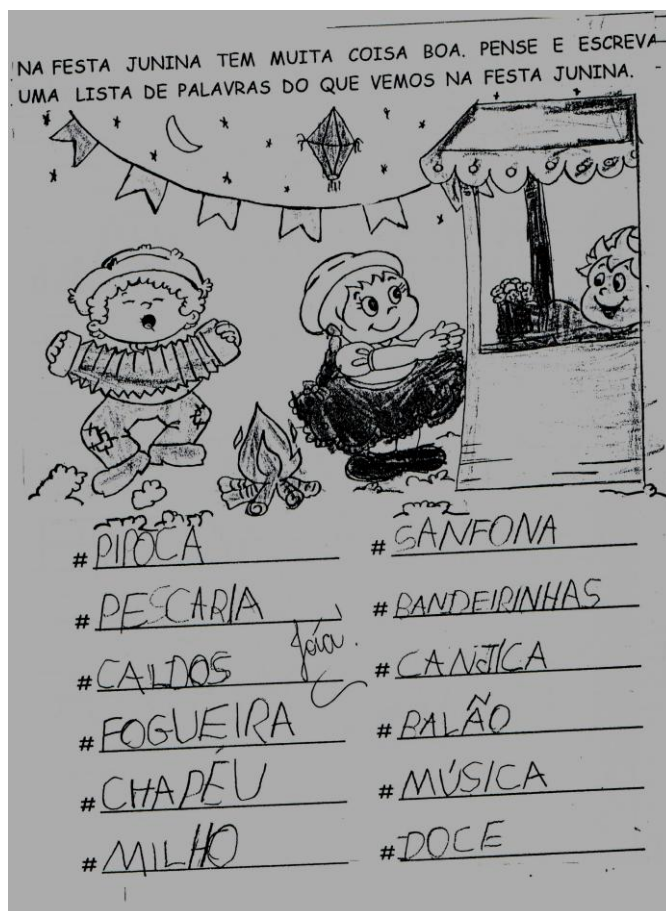


FIGURA 7 – Atividade: lista de palavras sobre festa junina

Na FIG. 7, a professora pediu que as crianças fizessem uma lista de palavras do que vemos na festa junina. Aqui, evidencia-se a função e o uso da lista no contexto da festa junina. Porém, com qual objetivo se escreveu essa lista? Para se ensinar palavras, não se explorou as possíveis funções dessa lista de palavras. A orientação dessa tarefa sugere que, individualmente, os alunos a realizem “Pense e escreva”, porém admite que a participação numa festa junina se faz de modo coletivo: “que vemos na festa junina”. Essa relação entre individual e coletivo na construção do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita é algo que deve se tornar consciente para alunos e professores, considerando que o aprendizado é que desperta processos internos de desenvolvimento mental e cultural, de acordo com Vygotsky (1989). Esse tipo de atividade desvinculado de um contexto significativo como por exemplo, associar o uso de lista fora do contexto escolar e sua função no dia a dia, acaba reduzindo esse gênero somente à concepção de palavras.



FIGURA 8 – Atividade: lista de palavras relacionada ao futebol

Na FIG. 8, as crianças escrevem listas de palavras relacionadas ao futebol, sem a discussão das funções e do uso dessa lista – o gênero textual lista, aqui produzido, ficou, mais uma vez, restrito ao contexto escolar. Aqui, há o uso da primeira pessoa do plural “vamos”; “falamos”, o que sugere que a atividade deveria ser feita coletivamente, assim como o foi:

1) LEIA A PARLENDIA E DEPOIS PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS

A CASINHA DA VOVÓ  
 CERCADINHA DE CIPÓ  
 O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO  
 COM CERTEZA NÃO TEM PÓ

2) QUANTAS PALAVRAS TEM CADA FRASE DA PARLENDIA?

|                        |   |
|------------------------|---|
| A CASINHA DA VOVÓ      | 4 |
| CERCADINHA DE CIPÓ     | 3 |
| O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO  | 4 |
| COM CERTEZA NÃO TEM PÓ | 5 |

3) RESPONDA:

- QUAL A MAIOR PALAVRA? CERCADINHA
- QUAL A MENOR PALAVRA? A.O

FIGURA 9 – Atividade: parlenda

Na FIG. 9, de novo vemos o gênero textual – parlenda – ser usado como pretexto para se ensinar o conceito de palavra e característica da língua escrita – a necessidade de haver espaços entre as palavras.

LEIA O TEXTO E FAÇA O QUE SE PEDE:

**PIPOCA**

REBENTA | PIPOCA |  
BRANCA | E | AMARELA |  
PULA | QUE | PULA |  
DENTRO | DA | PANELA |

PINTE DE VERMELHO OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.

PINTE DE VERDE AS PALAVRAS QUE INICIAM COM P .

ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU.

PIPOCA    PULA    PANELA

PINTE UM QUADRINHO PARA CADA SÍLABA DAS PALAVRAS ENCONTRADAS.

|        |  |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|--|
| PIPOCA |  |  |  |  |  |
| PULA   |  |  |  |  |  |
| PANELA |  |  |  |  |  |

FIGURA 10 – Atividade: “responda”, “leia”, “pinte”

Com base nessa atividade, podemos ver que a professora usa a parlenda como pretexto para ensinar características do texto escrito, como a separação entre as palavras; as palavras e as sílabas que compõem as palavras retiradas da parlenda Pipoca. No tempo em que fizemos a pesquisa nessa sala, o gênero textual **parlenda** foi muito explorado e, por isso, abrimos um espaço maior neste trabalho, para analisarmos como se ensinou a escrita, fazendo uso desse gênero textual.

No QUADRO 13, a seguir, vamos analisar a construção coletiva do título da parlenda “Pipoca”<sup>22</sup> trabalhada com a turma no dia 12 de julho de 2010.

<sup>22</sup> **Pipoca**

Rebenta pipoca  
Branca e amarela  
Pula que pula  
Dentro da panela.

## QUADRO 13

## Sequência interacional – Construção do título da parlenda “Pipoca”

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010 |                              |                                    |
|-------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                | Comentários da pesquisadora        |
| 0903                                            | <b>Prof.:</b> Então          |                                    |
| 0904                                            | Vamos lá?                    |                                    |
| 0905                                            | Vamos começar                |                                    |
| 0906                                            | Aqui ó                       |                                    |
| 0907                                            | Qual                         |                                    |
| 0908                                            | que é o título               |                                    |
| 0909                                            | Da parlenda?                 |                                    |
| 0910                                            | <b>João Renato:</b> pi P-I   | Fala junto e rapidamente [pipê-i]  |
| 0911                                            | <b>Lucas:</b> pipoca         |                                    |
| 0912                                            | <b>Prof.:</b> pi             |                                    |
| 0913                                            | perai                        |                                    |
| 0914                                            | João Renato?                 |                                    |
| 0915                                            | Falou pra mim                |                                    |
| 0916                                            | P-I                          | [pê-i-pi]                          |
| 0917                                            | pi                           |                                    |
| 0918                                            | não                          |                                    |
| 0919                                            | Qual                         |                                    |
| 0920                                            | Que é o título?              |                                    |
| 0921                                            | <b>Denise:</b> pipoca        |                                    |
| 0922                                            | Pipoca                       | Alunos falam todos ao mesmo tempo. |
| 0923                                            | <b>Luciano:</b> P-I          |                                    |
| 0924                                            | P-O                          |                                    |
| 0925                                            | C-A                          |                                    |
| 0926                                            | <b>Prof.:</b> eu quero       |                                    |
| 0927                                            | ó                            | Luciano e Lucas levantam a mão     |
| 0928                                            | eu quero                     | pedindo para falar.                |
| 0929                                            | a palavrinha toda            |                                    |
| 0930                                            | <b>Paulo e Lucas:</b> pipoca |                                    |
| 0931                                            | <b>Profa:</b> pipoca         |                                    |
| 0932                                            | Vou ouvir                    |                                    |
| 0933                                            | Quem tá levantando a mão     |                                    |

(Continua)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**


---

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>           | <b>Comentários da pesquisadora</b>                     |
|---------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 0934          | Quem tá sendo                  |                                                        |
| 0935          | bem educado                    |                                                        |
| 0936          | hoje                           |                                                        |
| 0937          | O Pa (...)                     |                                                        |
| 0938          | O Lucas falou                  |                                                        |
| 0939          | Ó                              |                                                        |
| 0940          | Pipoca                         |                                                        |
| 0941          | Ó                              |                                                        |
| 0942          | Lorena: ( )                    |                                                        |
| 0943          | <b>Aluno: P</b>                | Não pudemos identificar quem estava falando.           |
| 0944          | I                              |                                                        |
| 0945          | <b>Aluno: P</b>                |                                                        |
| 0946          | O                              |                                                        |
| 0947          | <b>Prof.: quê mais?</b>        |                                                        |
| 0948          | <b>Alunos: P</b>               | Não pudemos identificar quem estava falando            |
| 0949          | O                              |                                                        |
| 0950          | <b>Prof.: ah::</b>             |                                                        |
| 0951          | P                              |                                                        |
| 0952          | O?                             |                                                        |
| 0953          | <b>Aluno: P</b>                |                                                        |
| 0954          | O                              |                                                        |
| 0955          | <b>Luciano: P</b>              |                                                        |
| 0956          | O                              |                                                        |
| 0957          | C                              |                                                        |
| 0958          | A                              |                                                        |
| 0959          | <b>Aluna: C-A</b>              | Não pudemos identificar quem estava falando            |
| 0960          | <b>Prof.: ó</b>                |                                                        |
| 0961          | Pipó                           |                                                        |
| 0962          | <b>Alunos: C-A</b>             |                                                        |
| 0963          | ca                             |                                                        |
| 0964          | <b>Prof.: ah:::</b>            |                                                        |
| 0965          | Mas agora                      |                                                        |
| 0966          | Eu quero ver uma coisa         |                                                        |
| 0967          | <b>Lucas: rebenta</b>          |                                                        |
| 0968          | Pipoca                         |                                                        |
| 0969          | <b>Prof.: peraí</b>            |                                                        |
| 0970          | Eu quero ver uma coisa         |                                                        |
| 0971          | Quer ver?                      | A professora pega um giz e escreve no canto do quadro. |
| 0972          | psiu                           |                                                        |
| 0973          | <b>Denise: é pra escrever?</b> |                                                        |

---

(Continua)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**


---

| Linhas | Participantes                       | Comentários da pesquisadora                                                                       |
|--------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0974   | <b>Prof.:</b> se eu tenho           | Sophia escreve as letras no quadro conforme vai perguntando.                                      |
| 0975   | P                                   |                                                                                                   |
| 0976   | Com A,                              |                                                                                                   |
| 0977   | Dá o quê?                           |                                                                                                   |
| 0978   | <b>Alunos:</b> pa                   |                                                                                                   |
| 0979   | <b>Prof.:</b> com E?                |                                                                                                   |
| 0980   | <b>Alunos:</b> pe                   |                                                                                                   |
| 0981   | <b>Prof.:</b> com I?                |                                                                                                   |
| 0982   | <b>Alunos:</b> pi                   |                                                                                                   |
| 0983   | <b>Prof.:</b> com O?                |                                                                                                   |
| 0984   | <b>Alunos:</b> po                   |                                                                                                   |
| 0985   | Bo                                  |                                                                                                   |
| 0986   | <b>Prof.:</b> o quê?                |                                                                                                   |
| 0987   | <b>Alunos:</b> po                   |                                                                                                   |
| 0988   | <b>Prof.:</b> ah                    |                                                                                                   |
| 0989   | Eu tô ouvindo                       |                                                                                                   |
| 0990   | B                                   |                                                                                                   |
| 0991   | O                                   |                                                                                                   |
| 0992   | Aqui                                |                                                                                                   |
| 0993   | Bo                                  |                                                                                                   |
| 0994   | <b>Alunos:</b> po                   |                                                                                                   |
| 0995   | <b>Prof.:</b> PO                    |                                                                                                   |
| 0996   | De PO...                            |                                                                                                   |
| 0997   | Te [tê]                             |                                                                                                   |
| 0998   | <i>Alunos falam ao mesmo tempo.</i> |                                                                                                   |
| 0999   | <b>Prof.:</b> de                    |                                                                                                   |
| 1000   | ó                                   |                                                                                                   |
| 1001   | de                                  |                                                                                                   |
| 1002   | Po-lu-i-ção                         |                                                                                                   |
| 1003   | Com P-O                             |                                                                                                   |
| 1004   | <b>Alunos:</b> pó                   |                                                                                                   |
| 1005   | <b>Prof.:</b> peraí                 |                                                                                                   |
| 1006   | <b>Alunos:</b> pó                   | A professora pede várias vezes para os alunos pararem, mas eles continuam repetindo o tempo todo. |
| 1007   | Pó                                  |                                                                                                   |
| 1008   | <b>Prof.:</b> peraí                 |                                                                                                   |
| 1009   | Tem                                 |                                                                                                   |
| 1010   | <b>Alunos:</b> pó                   |                                                                                                   |
| 1011   | Pó                                  |                                                                                                   |
| 1012   | <b>Prof.:</b> psi:::u               |                                                                                                   |
| 1013   | Tem gente                           |                                                                                                   |
| 1014   | Trocando                            |                                                                                                   |
| 1015   | Falando                             |                                                                                                   |
| 1016   | O sonzinho do B                     |                                                                                                   |

---

(Conclusão)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**


---

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>   | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|---------------|------------------------|------------------------------------|
| 1017          | <b>Denise:</b> boboca  |                                    |
| 1018          | <b>Prof.:</b> de bola  |                                    |
| 1019          | <b>Alunos:</b> boboca  |                                    |
| 1020          | Boboca                 |                                    |
| 1021          | <b>Prof.:</b> ó        |                                    |
| 1022          | Psi, psi, psi          |                                    |
| 1023          | Peraí                  |                                    |
| 1024          | Ô                      |                                    |
| 1025          | Denise                 |                                    |
| 1026          | <b>Aluno:</b> boboca   |                                    |
| 1027          | <b>Prof.:</b> ó        |                                    |
| 1028          | Com P                  |                                    |
| 1029          | Cadê uma palavrinha    |                                    |
| 1030          | Com P                  |                                    |
| 1031          | O?                     |                                    |
| 1032          | <b>Alunos:</b> pato    |                                    |
| 1033          | Pato                   |                                    |
| 1034          | <b>Prof.:</b> pato?    |                                    |
| 1035          | Começa com P-O?        |                                    |
| 1036          | <b>Luciano:</b> eu sei |                                    |
| 1037          | professora             |                                    |
| 1038          | <b>Prof.:</b> ah lá ó  |                                    |
|               |                        | Aponta para o fundo da sala.       |
| 1039          | <b>Luciano:</b> bola   |                                    |
| 1040          | <b>Paulo:</b> posto    |                                    |
| 1041          | <b>Prof.:</b> posto    |                                    |
| 1042          | Muito bem              |                                    |
|               |                        | Confirma balançando a cabeça.      |
| 1043          | P                      |                                    |
| 1044          | O                      |                                    |
| 1045          | Posto                  |                                    |

---

Fonte: Gravação em vídeo do dia 12 de julho de 2010.

Analisando a transcrição do QUADRO 13, podemos perceber que, em muitos momentos, a professora e os alunos repetem as sílabas, falando alto, decorrente de uma necessidade de se fazerem ouvir. Isso acontece mais perceptivelmente nas linhas 1003-1011, após a professora chamar a atenção para a diferença auditiva entre os fonemas das letras *p* e *b*.

Dessa forma, a professora vê a necessidade de chamar a atenção da turma para os diferentes sons formados pela letra P seguida de vogais e analisa a

família do P, isso porque uma criança, ao ditar a sílaba PO da palavra *pipoca*, acabou ditando BO. Todas as vezes em que as crianças apresentavam dúvidas em relação ao fonema que deveria utilizar na escrita de uma palavra, Sophia parava a aula e analisava com todos, na lateral do quadro, as hipóteses apresentadas a fim de construir um conhecimento comum sobre a grafia correta da palavra em questão. É importante ressaltar que todas as hipóteses, na medida do possível, eram consideradas e analisadas pela professora, o que demandava um grande tempo disponível para analisá-las.

Com base nessas transcrições, vimos que o tempo gasto em analisar as hipóteses das crianças sobre a língua escrita demandou também que a professora fizesse uso do recurso da repetição que, de acordo com Nogueira (1993), “está relacionado ao próprio processo de internalização, à apropriação da fala/leitura do outro, tornando-a sua, no processo intersubjetivo da constituição do leitor” (NOGUEIRA, 1993, p. 26). Isso pode ser visto na linha 910, quando o aluno repete a fala da professora: “P-I PI”. Observamos, então, a apropriação pelos alunos da leitura do outro, sendo esse outro a professora. Essa apropriação realizada aqui e em vários outros momentos das gravações mostra o recurso da soletração presente em sala durante as atividades de escrita. Recurso esse visto por nós como uma importante estratégia adotada pela professora Sophia, aliada intimamente à motivação e ao entusiasmo com que esta dirigia seus elogios e motivações aos alunos, para o desenvolvimento satisfatório da maioria das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no ano da coleta de dados.

Geralmente a professora trabalhava a parlenda oralmente com os alunos, depois ela a escrevia no quadro e a utilizava para trabalhar segmentação das palavras, rima, ritmo, número de palavras e de letras, questões ortográficas, título e, por fim, a escrita, aliada à composição das sílabas. Isso evidencia que a parlenda foi usada como pretexto para se ensinar a escrita das palavras e não como objeto de estudo, como, por exemplo, não foi feita a exploração das características desse gênero textual, seus usos e funções na sociedade, etc.

Em outro momento da análise desse evento, vimos a professora fazendo uso da parlenda de forma significativa e contextualizada, buscando trazer informações do cotidiano para explicar e contextualizar palavras da parlenda. Ao esclarecer, por exemplo, os significados das palavras desconhecidas pelos alunos, como “rebenta”, ela diz: “rebenta / é uma palavrinha / e a pipoca / que tá estourando

/ dentro da panela / ó / rebenta / pipoca;” e ao explicar sobre a cor do milho, estabelece um diálogo entre ela e Jéssica, que reproduzimos a seguir:

**Professora:** tem milho / de que faz a pipoca / o milho de pipoca / branco / e o milho de pipoca / amarelo /

**Jéssica:** mas / eu nunca vi / branco /

**Professora:** mas tem / no mercado / lá / vende os dois / no Mercado Central

Nesse diálogo, a professora traz elementos do cotidiano de um cidadão que mora em Belo Horizonte, que frequenta o Mercado Central para auxiliar a Jéssica a compreender e saber onde encontrar o milho branco que ela não conhecia. Dessa forma, pode-se expandir e ampliar a compreensão dos alunos sobre o texto que se estudava, mas também da cidade e dos tipos de alimentos que podemos encontrar em nosso cotidiano.

Continuando nossas análises, apresentaremos a seguir outras evidências do trabalho com sílabas e famílias silábicas que foram recorrentes na sala pesquisada para se ensinar a escrita:

1 LEIA AS SÍLABAS.

BI BO BU BA BE

2 COMPLETE AS PALAVRAS COM UMA DAS SÍLABAS QUE VOCÊ LEU.

|                                                                                              |                                                                                              |                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>BU...LE | <br>BA...LA | <br>BE...TO |
| <br>BO...LO | <br>BI...CO | <br>BO...DE  |
| <br>BO...LA | <br>BO...TA | <br>BO...NÉ |

3 SEPRE EM SILÁBAS AS PALAVRAS ABAIXO:

|       |    |    |        |    |    |
|-------|----|----|--------|----|----|
| ULE = | BU | LE | BALA = | BA | TA |
| CO =  | BI | CO | BOLA = | BO | LA |
| ONÉ = | BO | NE | BOTA = | BE | TA |
| DE =  | BO | DE | BETO = | BE | TA |

FIGURA 11 – Atividade: sílabas e famílias silábicas

Notamos, na análise das atividades apresentadas nas FIG. 7, 8, 9, 10 e 11, que a professora buscou trabalhar as relações grafema e fonema, por meio do trabalho sistemático com os componentes essenciais para a alfabetização, como a decomposição e a composição de palavras, o reconhecimento das sílabas, dos fonemas, a identificação de frases, a quantificação de palavras, a necessidade de se separar as palavras na escrita.

Além disso, a professora utilizou textos significativos, como parlendas e listas, para alfabetizar seus alunos. As seguintes sequências interacionais, representadas no QUADRO 14, a seguir, também nos dão elementos para discutir sobre como a professora ensinou a escrita nessa turma.

**QUADRO 14**  
**Sequência interacional – O trabalho com as sílabas**

| <b>SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010</b> |                                                   |                                       |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Linhas</b>                                          | <b>Participantes</b>                              | <b>Comentários da pesquisadora</b>    |
| 0920                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> como é que escreve bola? | Fala para Samanta.                    |
| 0921                                                   | <b>Alguns(as) alunos(as):</b> B-O                 |                                       |
| 0922                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> senta                    | Fala para Samanta.                    |
| 0923                                                   | Primeira palavrinha é bola                        | Fala para a turma toda.               |
| 0924                                                   | <b>Aluno(a):</b> B-O                              | Prof <sup>a</sup> passa nas carteiras |
| 0925                                                   | <b>Aluno(a):</b> B                                | dos(as) alunos(as)                    |
| 0926                                                   | B                                                 | observando.                           |
| 0927                                                   | <b>Lucas:</b> não fala não                        |                                       |
| 0928                                                   | Ricardo                                           |                                       |
| 0929                                                   | Senão todo mundo vai saber                        |                                       |
| 0930                                                   | tem que pensar.                                   | Denise vira-se para trás              |
| 0931                                                   | <b>João Renato:</b> eu não sei                    | e conversa com Ana                    |
| 0932                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> como é que cê fala bo?   | Letícia sobre a atividade.            |
| 0933                                                   | bo?                                               |                                       |
| 0934                                                   | <b>Aluno:</b> B-O                                 |                                       |
| 0935                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> D-O?                     |                                       |
| 0936                                                   | <b>Outro aluno:</b> não                           | Não conseguimos                       |
| 0937                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> B                        | identificá-lo.                        |
| 0938                                                   | B                                                 |                                       |
| 0939                                                   | <b>Aluno:</b> B-O                                 |                                       |
| 0940                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> isso                     |                                       |
| 0941                                                   | <b>Denise:</b> é bola aqui ó                      |                                       |
| 0942                                                   | bo...la                                           | Denise orientando a Ana               |
| 0943                                                   | bo...la                                           | Letícia.                              |
| 0944                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> BO                       |                                       |
| 0945                                                   | LA                                                |                                       |
| 0946                                                   | LA                                                |                                       |
| 0947                                                   | <b>Aluno:</b> L-A?                                |                                       |
| 0948                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> isto                     |                                       |
| 0949                                                   | <b>Aluno(a):</b> (ah lá)                          |                                       |
| 0950                                                   | pra descobrir L-A                                 |                                       |
| 0951                                                   | <b>Outro(a) aluno(a):</b> tá errado?              | Não conseguimos                       |
| 0952                                                   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> não olha o dele não      | identificar quem falou.               |
| 0953                                                   | tenta fazer você                                  |                                       |
| 0954                                                   | Kevin                                             |                                       |
| 0955                                                   | olha aqui ó                                       |                                       |
| 0956                                                   | Kevin                                             | Ana Letícia mostra sua                |
| 0957                                                   | Bo?                                               | atividade para Elaine.                |
| 0958                                                   | Isso                                              | Denise está virada para               |
| 0959                                                   | e o La?                                           | trás.                                 |

(Conclusão)

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                      |                                                                                    |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                        | Comentários da pesquisadora                                                        |
| 0960                                            | Kevin?                               | Sophia continua orientando Kevin.                                                  |
| 0961                                            | Bo                                   |                                                                                    |
| 0962                                            | La                                   | Não é possível identificar com quem ela está falando.                              |
| 0963                                            | Não fala                             |                                                                                    |
| 0964                                            | Não                                  |                                                                                    |
| 0965                                            | é porque o dele tá::                 |                                                                                    |
| 0966                                            | ah vamos ver aqui?                   | Fala para a turma toda.                                                            |
| 0967                                            | Agora todo mundo vai conferir aqui ó |                                                                                    |
| 0968                                            | bo...la                              |                                                                                    |
| 0969                                            | todo mundo já falou comigo antes     |                                                                                    |
| 0970                                            | que bola                             | Alunos vão ditando as sílabas para a professora.<br>Escreve no quadro a sílaba BO. |
| 0971                                            | tem duas sílabas                     |                                                                                    |
| 0972                                            | então vamos lá                       |                                                                                    |
| 0973                                            | bo                                   |                                                                                    |
| 0974                                            | como que é o bo?                     |                                                                                    |
| 0975                                            | <b>Alunos(as):</b> B-O               |                                                                                    |
| 0976                                            | L-A                                  |                                                                                    |
| 0977                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ó           |                                                                                    |
| 0978                                            | bo                                   |                                                                                    |
| 0979                                            | LA?                                  |                                                                                    |
| 0980                                            | <b>Alunos(as):</b> L-A               | Escreve no quadro a sílaba LA.                                                     |
| 0981                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> L-A         |                                                                                    |
| 0982                                            | Bola                                 |                                                                                    |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14 de abril de 2010.

Nas interações discursivas do QUADRO 14, verificamos, mais uma vez, a ênfase do trabalho realizado pela professora na estrutura silábica. Quando a professora pergunta como se escreve a palavra *BOLA*, os alunos logo pensam na composição dos fonemas da primeira sílaba e respondem B-O. O mesmo recurso é utilizado pela professora quando o aluno na linha 931 diz não saber como se escreve o vocábulo em questão. Então, a professora, dirigindo-se à turma como um todo, pergunta: “Como é que cê fala bo?” (linha 932). Esse tipo de interação foi recorrente nessa sala, permitindo que os alunos, algumas vezes, assumissem o papel da professora, como Denise, nas linhas 941 a 943; faz uso do mesmo artifício da professora para ajudar a colega: “É bola aqui ó / bo...la / bo...la.” Com isso, podemos perceber a construção da escrita sendo intermediada pela oralidade dentro de um contexto (OLIVEIRA, 2010). Logo, o que essas transcrições evidenciam é que algumas crianças já sabem fazer a análise dos fonemas e não somente das sílabas.

O fonema é um som distintivo da língua manifestada pela voz e a letra serve para representar esse som na escrita. As sílabas são constituídas pelos fonemas. Isso pode ser comprovado por meio das interações das linhas 939; 942, quando os alunos estão construindo a escrita da palavra “bola”.

Também na atividade da FIG. 12, a seguir, vemos o trabalho com fonemas e grafemas acontecer.

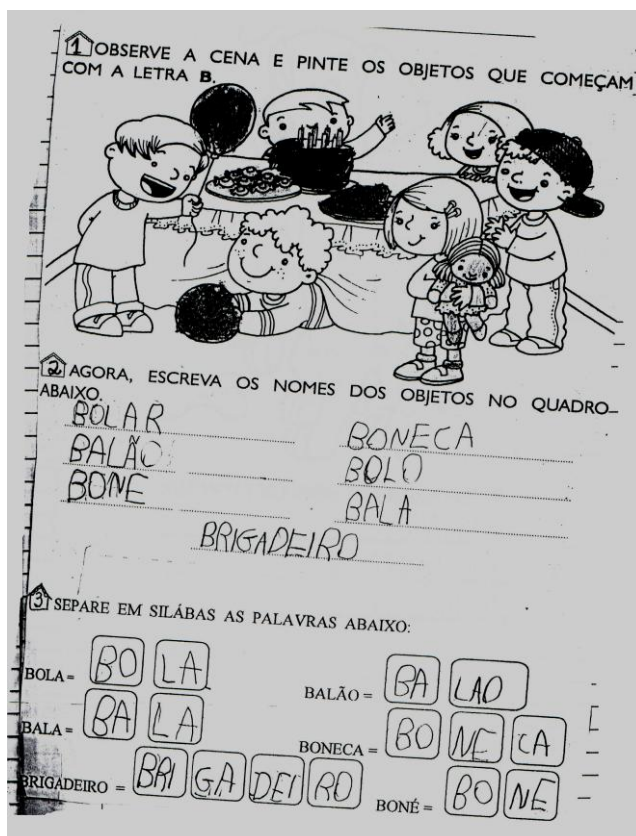


FIGURA 12 – Atividade: fonemas e grafemas

Observando e analisando a atividade proposta na FIG. 12, notamos alguns objetivos sendo contemplados. A atividade 1 leva os alunos a fazerem uma leitura das imagens e identificar objetos escritos com a letra “b”, ou seja, as crianças precisavam realizar uma correspondência sonora entre os nomes dos objetos e o grafema “b”. Esse tipo de atividade leva os alunos a se concentrarem na mesma letra que inicia palavras que representam os objetos; isso pressupõe que os alunos já saibam fazer a diferença entre objeto e palavra, entre desenho e escrita. Na atividade 2, as crianças precisavam escrever, ou seja, codificar os nomes dos objetos localizados. Essa construção aconteceu junto com a professora, tendo ela como escriba. Esse processo é importante, pois possibilita a formação das palavras

a partir do fonema /b/. Além disso, Gomes e Monteiro (2005) defendem que a cópia, quando utilizada como objeto de análise, é vista como uma estratégia de aprendizagem, já que o aluno volta a sua atenção para a relação fonema / grafema. E a atividade 3 propõe a decomposição da palavra em sílabas e ajuda o aluno a centrar sua atenção na segmentação sonora e gráfica da palavra (GOMES e MONTEIRO, 2005).

No QUADRO 15, a seguir, destacamos o ensino da família silábica da letra “P”. A professora recorreu a essa análise devido a uma dúvida gerada por alguns alunos no momento da construção da palavra “pipoca” dentro do contexto da parlenda. Durante o tempo em que estivemos em campo, as famílias silábicas só eram ensinadas quando as crianças apresentavam alguma dúvida em relação ao fonema que deveria ser utilizado para se escrever uma palavra, por exemplo, “pipoca” ou “piboca”, como foi o caso que gerou a discussão apresentada nas seguintes sequências interacionais:

#### QUADRO 15

##### Sequência interacional – O trabalho com as sílabas e o uso da família silábica da letra P

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010 |                                 |                             |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                   | Comentários da pesquisadora |
| 0974                                            | Prof <sup>a</sup> : se eu tenho |                             |
| 0975                                            | P                               |                             |
| 0976                                            | Com A,                          |                             |
| 0977                                            | Dá o quê?                       |                             |
| 0978                                            | Alunos: PA                      |                             |
| 0979                                            | Prof <sup>a</sup> : com E?      |                             |
| 0980                                            | Alunos: pe                      |                             |
| 0981                                            | Prof <sup>a</sup> : com I?      |                             |
| 0982                                            | Alunos: pi                      |                             |
| 0983                                            | Prof <sup>a</sup> : com O?      |                             |
| 0984                                            | Alunos: po                      |                             |
| 0985                                            | Bo                              |                             |
| 0986                                            | Prof <sup>a</sup> : o quê?      |                             |
| 0987                                            | Alunos: po                      |                             |

(Conclusão)

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>        | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|---------------|-----------------------------|------------------------------------|
| <b>0988</b>   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah |                                    |
| <b>0989</b>   | Eu tô ouvindo               |                                    |
| <b>0990</b>   | B                           |                                    |
| <b>0991</b>   | O                           |                                    |
| <b>0992</b>   | Aqui                        |                                    |
| <b>0993</b>   | Bo                          |                                    |
| <b>0994</b>   | <b>Alunos:</b> po           |                                    |
| <b>0995</b>   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> PO |                                    |
| <b>0996</b>   | de PO...                    |                                    |
| <b>0997</b>   | Te                          |                                    |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 12/07/2010.

Esse tipo de construção colaborativa das palavras, em que se relacionam grafemas aos fonemas, apareceu em todas as aulas de português por nós observadas. Isso levou as crianças a refletirem sobre a escrita correta das palavras; elas se mostravam entusiasmadas em participar e colaborar com a escrita das palavras, além disso, era nesses momentos que os embates cognitivos ocorriam e, por meio deles, novos processos psicológicos superiores eram construídos. Um dos melhores exemplos é o caso da Beatriz, uma das alunas escolhidas como caso expressivo de nossa pesquisa. Beatriz foi uma menina que apresentou dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. Ela costumava demorar muito nas cópias e quase nunca participava oralmente das aulas, mas os seus ouvidos estavam sempre atentos às ações da professora, como, por exemplo, durante a aula do dia 7 de junho, a professora estava trabalhando com a construção de outra parlenda, “A casinha da vovó”, apresentada a seguir:

1) LEIA A PARLENDIA

A CASINHA DA VOVÓ  
CERCADINHA DE CIPÓ  
O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO  
COM CERTEZA NÃO TEM PÓ



2) PINTA DE VERDE TODAS AS PALAVRAS INICIADAS COM C  
E DE AZUL OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.

3) ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ COLORIU.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) COMPLETE A PARLENDIA:

A \_\_\_\_\_ DA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ ESTÁ DEMORANDO.

\_\_\_\_\_ NÃO TEM \_\_\_\_\_

FIGURA 13 – Atividade: parlenda

Quando a professora perguntou à turma o nome da primeira letra da palavra “demorando”, os alunos gritaram “d”. Logo depois, o silêncio tomou conta da sala, e Beatriz, que estava apagando algo em seu caderno, diz: “d” de Dalas... A professora, que estava escrevendo no quadro, parou imediatamente a sua ação e, com um largo sorriso, ficou olhando para a Beatriz com um ar de satisfação.

A partir dessa participação de Beatriz na rede de comunicação principal da sala, podemos ver que, mesmo lentamente em relação aos outros alunos da turma, ela estava construindo e organizando os seus conhecimentos a respeito da escrita.

A oportunidade de fala concedida pela professora às crianças mostrou-se de fundamental importância na organização do pensamento. A linguagem aqui, além de organizar o pensamento, fez a mediação entre o aluno e o conhecimento da

linguagem escrita. Além disso, diversas vozes auxiliaram na construção de significados e atribuição de sentidos da escrita para o grupo.

Pensando nas construções colaborativas realizadas em sala, vamos nos ater, agora, ao evento da construção da escrita da rotina. A rotina ou o planejamento do dia era realizado por Sophia diariamente com dois propósitos: organizar os eventos do dia, diminuindo, assim, a ansiedade do grupo e utilizar a linguagem escrita de uma forma real, dando sentido e significado ao uso da escrita.

A rotina nessa sala era realizada sempre no início das aulas, tendo a participação da professora como escriba e das crianças que soletravam as palavras para compor as atividades do dia. No início do ano, a escrita das palavras era feita em letra de imprensa maiúscula, propiciando assim a leitura global das palavras pelos alunos. Com o decorrer do ano, esse tipo de registro se tornou familiar e a professora decidiu aumentar o nível de exigência, escrevendo no quadro com letra de imprensa minúscula, mas com o apoio de uma legenda criada pela professora e pelas crianças para cada instrução. À medida que as crianças foram aprendendo a decodificar, a legenda se tornou dispensável, pois a leitura dos itens da rotina era realizada com facilidade pela maior parte dos alunos da sala.

Esse tipo de trabalho realizado dentro de um contexto mostra uma das possibilidades de se trabalhar com a alfabetização dentro da sala na perspectiva do letramento, em que as crianças aprendem a ler e a escrever em conjunto com os usos e as funções sociais da escrita. Muito já foi escrito a respeito da rotina em sala de aula, mas mostrar seu uso como instrumento, como objeto de estudo da língua escrita, pouco se fez até o momento (GOMES, DIAS e SILVA, 2008).

Dessa forma, o que vamos apresentar no QUADRO 16 reveste-se de grande importância para a compreensão da escrita como representação simbólica da realidade concreta – rotina do dia.<sup>23</sup> Então, a seguir, apresentamos a construção coletiva da palavra RECREIO, em que os alunos soletraram as letras que compõem o vocábulo e a professora, ao escrever no quadro, fez intervenções com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a composição silábica da palavra.

---

<sup>23</sup> Itens da rotina do dia: professora de apoio, escrita, merenda, recreio, escrita, leitura, colorido do sítio e casa.

**QUADRO 16**  
**Sequência interacional – Construção da palavra *RECREIO***

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                               |                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                 | Comentários da pesquisadora |
| 0196                                            | Prof <sup>a</sup> : Agora é o |                             |
| 0197                                            | recreio                       |                             |
| 0198                                            | Alguns(as) alunos(as): R-E    | Não é possível identificar. |
| 0199                                            | Prof <sup>a</sup> : re:::     | Escreve no quadro.          |
| 0200                                            | Alguns(as) alunos(as): C-R-E  |                             |
| 0201                                            | Elaine: C-R-A                 |                             |
| 0202                                            | Prof <sup>a</sup> : ó         |                             |
| 0203                                            | recre:::                      |                             |
| 0204                                            | Alguns(as) alunos(as): I-O    | Não é possível identificar. |
| 0205                                            | Prof <sup>a</sup> : i::o      |                             |
| 0206                                            | Aluno(a): I-O                 |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14 de abril de 2010.

No momento da construção do quarto item do dia, Elaine se confunde ao soletrar a sílaba CRE e diz: C-R-A (linha 201), apesar de ter escutado o que os colegas disseram. A professora não confirma a afirmação da menina e nem aponta como errada, mas reafirma: “ó / recre::: /” (linhas 202-203) e escreve no quadro a sílaba de forma correta para que a criança tenha a oportunidade de pensar sobre a diferença entre as duas construções. O que Sophia fez foi mediar a construção de significado elaborada por Elaine, já que, sozinha, ela não estava conseguindo avançar no desenvolvimento do seu processo de construção da palavra “recreio”. Com esse evento, podemos perceber que as crianças não apresentaram dúvidas em relação ao encontro consonantal CR, o que evidencia o sucesso de um intenso e diário trabalho realizado sobre a reflexão da língua escrita naquela sala de aula. Conforme Gomes, Dias e Silva (2008), “esse registro proporciona aos alunos a oportunidade de refletir quanto à composição das palavras” (p. 65). Também é possível notar o uso da repetição e incorporação realizado por uma criança, na linha 206, que, após ouvir dos colegas e da professora as duas últimas letras da palavra que estava sendo construída, precisou repeti-las para que elas se tornassem próprias, pois o conhecimento que antes era do outro, aos poucos foi tornando-se próprio, pertencente àquela criança. Assim, percebemos que a construção da rotina nessa sala serviu como objeto de estudo da língua escrita, já que, por meio das

interações construídas, foi possível aliar o trabalho das estruturas silábicas ao gênero textual lista.

O trabalho com os gêneros textuais mostra-se de fundamental importância dentro das salas de aula (COSTA VAL et al, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), uma vez que busca aliar a aprendizagem da língua escrita ao seu uso e função social. Não basta saber ler e escrever, mas é preciso saber usar esse aprendizado na sociedade, na vida cotidiana. Além disso, cada esfera da sociedade produz um gênero relativamente estável de enunciados (BAKHTIN, 1992) e a escolha pelo uso do gênero adequado à situação depende, entre outros fatores, da necessidade da enunciação e dos interlocutores (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Mas, para isso, é necessário que as crianças conheçam as características dos diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano e saibam como e quando usá-los. Como nos diz Costa Val et al (2007): “[...] não tem utilidade fazer os alunos decorarem o nome e a definição de um conjunto de gêneros, nem ensiná-los apenas a reconhecer [...]” (p. 21). O que é primordial é ensiná-los a usar cada um dos gêneros nas situações adequadas. No entanto, na sala pesquisada, esse tipo de trabalho aconteceu de forma mínima, pois, na maior parte do tempo, os textos foram utilizados como pretextos para se trabalhar a relação grafema/fonema e deixou-se de abordar a estrutura dos gêneros.

Observando as aulas e, posteriormente, as gravações, percebemos que a professora Sophia demonstrava uma preocupação em manter as interações como uma constante em suas aulas, e ela propiciava momentos diversos para que elas ocorressem. Além dos trabalhos com a rotina do dia e parlendas, a professora fez uso de outros gêneros textuais em suas aulas, como os relatos orais, as narrativas de histórias, inclusive, de Monteiro Lobato, e os manuais didáticos.

Entretanto, a professora fez uso dos diferentes gêneros textuais muito mais para explorar o número de letras, de sílabas, de fonemas em palavras, para diferenciar palavras de frases e para localização de palavras nos textos, necessárias à aquisição da escrita, porém insuficientes para se formar escritores criativos e críticos. Há que se avançar nessa prática alfabetizadora, explorando os usos e as funções dos textos na sociedade, suas características, estrutura, etc. Há que se perguntar na prática de ensino-aprendizagem da escrita: por que, para que, como, quando, com que objetivos e resultados se ensinou parlenda, escrita da rotina do dia, estrutura silábica do português, etc.

Por tudo isso, vemos que as práticas de letramento aconteceram de forma reduzida durante as intervenções pedagógicas da professora em questão. Durante o tempo que estivemos em campo, presenciamos a realização de muitas atividades voltadas para a decodificação e a codificação de caracteres da língua escrita e poucas atividades voltadas para o uso funcional e social da linguagem escrita. O que ficou claro é que o ensino da decodificação e da codificação teve preferência em relação ao trabalho com os usos e as funções da escrita e com outros tipos de gêneros textuais - como poesias, cartas, bilhetes, manchetes de jornais, textos de opinião e panfletos, já que esse também foi um eixo pouco explorado pela professora, por desconhecimento ou por ter dado ênfase ao ensino da alfabetização como uma técnica de ler e escrever. Outro aspecto que questionamos em relação ao trabalho pedagógico da professora está relacionado às produções de textos escritos. Em nenhum momento ouvimos ou presenciamos estímulo da professora em relação às produções de textos escritos pelos alunos. Os textos orais ficaram restritos aos relatos de final de semana, às notícias orais sobre algum acontecimento, no caso, a Copa do Mundo, que aconteceu em junho do ano da coleta de dados. Esses relatos eram livres e a professora levantava o tema ou perguntava pelo fim de semana, enquanto preparava e organizava o material necessário à aula do dia.

Assim, a professora utilizou pouco das práticas de letramento, entretanto, não podemos dizer que ela não tenha alfabetizado seus alunos, pelo contrário, sua turma foi a que obteve o melhor resultado na avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ao final do ano, quase todos os alunos estavam alfabetizados, lendo e escrevendo, já que haviam adquirido a base alfabética do português.

Entretanto, considerando a mediação do outro importante no processo de ensino-aprendizagem, chamamos a atenção dos professores para os benefícios trazidos pela mediação entre os pares. Os benefícios podem aparecer no plano pedagógico e no plano cultural. Temos lidado hoje, mais do que antes, com um número significativo de crianças que precisam de mediações diferentes, de estratégias de ensino diferentes, ou seja, precisamos saber lidar com os diferentes e com as diferenças existentes em sala de aula. As crianças mais competentes devem entender a dificuldade do outro e ajudá-lo a superar as suas diferenças, dessa forma, podemos evitar o preconceito em relação ao outro, como no caso dos alunos

que fizeram parte desta pesquisa. Por outro lado, os alunos em desenvolvimento podem aprender, com os outros, diferentes tipos de comportamento, outros significados e até mesmo se sentirem melhor e menos acuados e mais incluídos escolar e socialmente.

### **3.3 Os sujeitos da pesquisa: Kevin, Carlos, Denise e Beatriz**

Nas seções anteriores, mostramos como foram construídas as expectativas da professora em relação ao grupo da sala de aula, como ela define violência e vulnerabilidade social, como lida com estas dentro de sala e como ocorreu o processo de alfabetização na turma pesquisada. Nesta seção, vamos mostrar detalhadamente como se deu o processo de aprendizagem da escrita de quatro alunos selecionados - Kevin, Carlos, Denise e Beatriz, com o objetivo de analisar as expectativas da professora construídas nas interações de sala de aula, nos relatos de outros professores e dos pais sobre esses alunos.

Já se sabe que a construção das expectativas das professoras depende de diversos fatores, como foi dito anteriormente, dentre eles, o gênero, a etnia, a condição social, o comportamento e as condições familiares – de estabilidade e envolvimento com o contexto escolar de seus filhos. Entretanto, cada professor tem seu critério e sua maneira de construir essas expectativas em relação aos alunos. Essas expectativas podem levá-los em direção ao sucesso ou ao fracasso escolar como já foi mostrado nas pesquisas apresentadas na introdução (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968/1992; RASCHE e KUDE, 1986; SILVA, 1980; BARRETO, 1981; GOMES, 2001; GOMES, 2005; LUCIANO, 2006; MENEZES, 2008; PATTO, 2008). Para a professora Sophia, os fatores envolvidos na construção das expectativas positivas quanto à aprendizagem da escrita estão relacionados à participação e ao envolvimento da família na vida escolar da criança, ao desempenho e desejo/envolvimento da criança, e é isso que mostraremos a seguir.

Com o objetivo de aprofundar na discussão a respeito da construção das expectativas de Sophia em relação aos quatro alunos que selecionamos para nosso estudo, optamos por fazer isso por meio do olhar vygotskiano. Para Vygotsky (1979/1984), o eu é constituído através do outro, ou seja, o homem se constitui através das relações sociais e culturais, portanto, a formação da sua personalidade tem como base o outro, haja vista que os contatos sociais são estabelecidos com

um outro pela mediação da linguagem. De acordo com Sirgado (2000), o papel desse outro na relação é o de mediador, que possibilita a internalização da cultura, e esse processo de internalização, segundo Vygotsky (1979/1984), passa por três estágios: em si, para os outros e para si. Entendemos que, no primeiro momento, o desenvolvimento depende de fatores biológicos, da realidade natural, algo que está dado. O segundo momento é quando o “que está dado” adquire significação para os outros e o terceiro momento acontece por meio da significação para si, é o chamado momento da constituição da cultura do próprio indivíduo (SIRGADO, 2000, p. 65). Tudo isso mostra que, para dar significado ao mundo, um indivíduo depende do outro para tornar-se um ser cultural. Na sala de aula, esse processo ocorre por meio das interações realizadas entre a professora e os alunos. Os alunos vêm para as aulas trazendo um conhecimento de mundo que, através da mediação do professor, começa a ganhar um significado diferente, até que se torna próprio de cada indivíduo, fazendo com que cada um consiga associar e relacionar os conhecimentos aprendidos dentro da sala com aqueles da vida cotidiana. O que internalizamos na relação com o outro é a significação, portanto, essa significação internalizada é aquela que emergiu das relações sociais. Nas palavras de Sirgado (2000):

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (SIRGADO, 2000, p. 66).

Dessa forma, entendemos que o outro, no caso, os alunos, se constituem como seres sociais a partir dos olhares e interações com seus pais, amigos, colegas e professores. A partir dessa perspectiva, é possível fazer relações entre a construção das expectativas da professora e o processo de desenvolvimento mental e cultural dos sujeitos da pesquisa, uma vez que a mediadora principal, no nosso caso, a professora, mostrou, por meio dos signos, gestos e expressões, o que esperava dos alunos oriundos de situações de vulnerabilidade social nas situações de ensino-aprendizagem da língua/linguagem escrita.

Na seção 2 deste capítulo, apresentamos e analisamos como a professora ensinou seus alunos a ler e escrever. Constatamos, então, que ela objetivava a aquisição da base alfabética pelas crianças e tinha como base a

pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que estabelece quatro fases do processo de aprendizagem da língua escrita: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética. Nas entrevistas, ela deixou claro também que usava essa classificação para dizer sobre o nível de conhecimento de seus alunos acerca da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985), baseadas nos estudos psicogenéticos de Piaget, mostraram, por meio dos seus estudos, como a criança aprende a escrever. Essa apropriação da escrita está associada à construção individual por meio de fases, em que as tentativas de escrita tornam-se um processo reflexivo, que resultam em um progresso na aquisição da linguagem escrita. Além disso, essas autoras defendem que as crianças chegam à escola com um conhecimento prévio sobre a escrita, uma vez que esse contato começa a ser estabelecido no cotidiano de cada uma. Entretanto, para essas autoras, o aprendizado da língua escrita tem uma natureza conceitual, onde a criança cria diferentes hipóteses com o objetivo de elaborar uma escrita significativa. Sendo assim, o erro é construtivo e é parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Essas autoras nomeiam essas fases ou hipóteses de escrita como pré-silábica, silábica, silábica com valor sonoro, nível intermediário, alfabética.

A hipótese pré-silábica está associada a uma reprodução dos “traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 183). Nessa fase, podem aparecer palavras cuja quantidade de letras está relacionada ao tamanho do objeto. Na hipótese silábica, a criança já busca estabelecer alguns critérios de escrita, estabelecendo que algumas palavras, para serem lidas, precisam ter uma quantidade mínima de caracteres e esses caracteres devem ter combinações diferentes entre si. A fase silábica com valor sonoro é caracterizada pela representação de cada sílaba, por meio de um fonema, seja ele uma vogal ou uma consoante. No nível intermediário entre a fase silábica e a alfabética, a criança entra em conflito com o valor sonoro e com a quantidade mínima de letras para se formar uma sílaba. Ela começa a se desligar do silábico e busca uma combinação entre vogais e consoantes a fim de se aproximar mais da escrita alfabética. E, finalmente, a alfabética, na qual a criança já compreende o valor sonoro das letras e consegue realizar a associação entre fonemas e grafemas na escrita das palavras. A partir daqui, a criança inicia o seu confronto com a ortografia, que é um assunto que não abordaremos nesse momento.

Após apresentar nosso ponto de vista acerca da construção das expectativas da professora Sophia sobre seus alunos e a base teórica com a qual ela trabalha, ou seja, a classificação dos níveis de escrita pelos quais seus alunos passaram ao aprender esse objeto de estudo, passaremos às análises da construção das expectativas da professora em relação ao desempenho pedagógico dos quatro alunos: Kevin, Carlos, Denise e Beatriz.

### **3.3.1 Kevin**

Kevin é um garoto branco, de cabelos lisos, boa aparência, com um olhar triste e distante. Assentava-se na segunda carteira na fila que ficava logo em frente à mesa da professora. Veio de uma escola do interior, onde fez a educação infantil. Foi classificado pela professora como um menino “lento”, o que demandava de Sophia maior atenção em relação ao envolvimento dele em sala de aula e em relação à organização espacial e corporal. No primeiro semestre, ele apresentou muitas faltas que nem sempre eram justificadas pelos pais, mesmo após a intervenção da escola.

Kevin morava com o pai, a mãe e com uma irmã dois anos mais velha. A renda mensal da família, no ano da pesquisa, era de R\$ 700,00, ou seja, um pouco acima de um salário mínimo.<sup>24</sup> A mãe tinha 27 anos e era do lar; o pai, de 29 anos, era carpinteiro. Nenhum dos dois declarou o nível de escolaridade no questionário socioeconômico aplicado pela pesquisadora, mas, ao declarar a renda mensal do casal, podemos constatar que eles tiveram dificuldades em continuar a trajetória escolar, devido ao subemprego ao qual o pai se encontrava naquele momento. A partir das idades da mãe e dos filhos, podemos inferir que, provavelmente, a mãe precisou abandonar a escola, ficando, assim, sem uma qualificação necessária para ingressar no mercado de trabalho. Todas essas implicações acabaram levando-os à condição de vulneráveis sociais.

Kevin, em sala de aula, fazia poucos questionamentos, pouco contribuía com o grupo no momento das atividades e quase não conversava com ninguém, ou seja, demonstrava ser uma criança tímida e apática. Parecia que para ele não havia sentido e nem desejo em aprender a ler e a escrever. Por isso, sua participação nas

---

<sup>24</sup> O salário mínimo no ano de 2010 era de R\$ 510,00.

atividades realizadas em grupo só acontecia quando a professora solicitava e aguardava o retorno. Na avaliação da professora, realizada no início do ano, com o intuito de conhecer o que os alunos já sabiam em relação à escrita, Kevin foi classificado como pré-silábico e concluiu o ano como silábico com valor sonoro, de acordo com a professora. Um dos desafios enfrentados pelo aluno durante o ano foi o grande número de faltas em seu boletim. Abaixo apresentamos o boletim entregue aos alunos no final do 3º trimestre.

| ATITUDES E VALORES                                                               |    |    |    |                                                    |    |    |    |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----------------------------------------------------|----|----|----|--|--|
| LEGENDA: S - SIM N - NÃO AV - ÀS VEZES                                           |    |    |    |                                                    |    |    |    |  |  |
| TRIMESTRES                                                                       | 1º | 2º | 3º | TRIMESTRES                                         | 1º | 2º | 3º |  |  |
| ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR                                                    | AV | AV | AV | PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO | AV | AV | AV |  |  |
| TEM INTERESSE EM APRENDER                                                        | AV | S  | AV | CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO                | AV | S  | S  |  |  |
| CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS                                             | AV | AV | AV | SABE OUVIR E RESPEITAR OS OPINIÕES DOS COLEGAS     | S  | S  | S  |  |  |
| REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS                                                  | S  | S  | AV | RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE        | S  | S  | S  |  |  |
| EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA |    |    |    |                                                    | AV | AV | AV |  |  |

| FREQUENCIA POR TRIMESTRE |     |     |     |       | OBSERVAÇÕES |
|--------------------------|-----|-----|-----|-------|-------------|
| TRIMESTRES               | 1º  | 2º  | 3º  | TOTAL |             |
| DIAS LETIVOS             | 68  | 66  | 66  | 200   |             |
| HORAS LETIVAS            | 272 | 264 | 264 | 800   |             |
| FALTAS DIAS              | 18  | 19  | 31  | 68    |             |
| FALTAS HORAS             | 72  | 76  | 124 | 272   |             |
| **SITUAÇÃO               | INF | INF | INF | INF   |             |

OBSERVAÇÕES:  
 \* ENCERRAMENTO DE CADA TRIMESTRE: 15 de Maio; 31 de Agosto; 23 de Dezembro  
 \*\* FREQ - FREQUENTE  
 INF - INFREQUENTE (O ALUNO NÃO ATINGIU 75% DA CARGA HORÁRIA EXIGIDA POR LEI)

1º TRIMESTRE - O ALUNO NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NAS ATIVIDADES DE PARA CASA.  
 2º TRIMESTRE - ALUNO NECESSITA DE APOIO FAMILIAR NAS ATIVIDADES DE PARA CASA.  
 3º TRIMESTRE - ALUNO NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO NAS ATIVIDADES DE CASA.

| CONCEITOS DISCIPLINARES        |    |   |    |   |    |    |                     |    |   | LEGENDA |   |    |    |                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |  |
|--------------------------------|----|---|----|---|----|----|---------------------|----|---|---------|---|----|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| CONCEITOS: (A) (B) (C) (D) (E) |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |         |   |    |    |                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |  |
| TRIMESTRES                     | 1º | R | 2º | R | 3º | RF | TRIMESTRES          | 1º | R | 2º      | R | 3º | RF |                                                                                                                                                                    |  |  |  |  |  |
| ARTES                          | B  |   | B  |   | C  |    | LITERATURA INFANTIL | B  |   | B       |   | C  |    | A - O ALUNO ATINGIU DE 86% A 100% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| CIÊNCIAS                       | B  |   | B  |   | C  |    |                     |    |   |         |   |    |    | B - O ALUNO ATINGIU DE 66% A 85% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |  |  |  |  |  |
| EDUCAÇÃO FÍSICA                | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |         |   |    |    | C - O ALUNO ATINGIU DE 50% A 65% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |  |  |  |  |  |
| GEOGRAFIA                      | C  |   | C  |   | C  |    |                     |    |   |         |   |    |    | D - O ALUNO ATINGIU DE 30% A 49% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |  |  |  |  |  |
| HISTÓRIA                       | C  |   | C  |   | C  |    |                     |    |   |         |   |    |    | E - O ALUNO ATINGIU ABAIXO DE 30% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| LÍNGUA PORTUGUESA              | C  |   | C  |   | E  | /  |                     |    |   |         |   |    |    | - O CONCEITO C SIGNIFICA QUE O ALUNO NECESSITARÁ DE ACOMPANHAMENTO ATENTO PARA EVITAR QUE ELE VENHA ATINGIR UM DESEMPENHO ESCOLAR ABAIXO DO MÍNIMO PARA APROVAÇÃO. |  |  |  |  |  |
| MATEMÁTICA                     | C  |   | C  |   | E  | /  |                     |    |   |         |   |    |    | - NO PERCURSO DO CICLO OS CONCEITOS D E E SIGNIFICAM QUE O ALUNO NECESSITARÁ DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO.                                                         |  |  |  |  |  |

R: RECUPERAÇÃO RF: RECUPERAÇÃO FINAL S: SEM AVALIAÇÃO

- OS CONCEITOS D E E COMO RESULTADO DO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM AO FINAL DE CADA CICLO, SIGNIFICAM QUE O ALUNO DEVERÁ FICAR RETIDO POR DESEMPENHO ESCOLAR.

| RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO |            |    | CARIMBO DA ESCOLA |
|--------------------------------|------------|----|-------------------|
| DATA                           | ASSINATURA | BM |                   |
|                                |            |    |                   |

SITUAÇÃO FINAL DO ALUNO: RETIDO PRO FREQUÊNCIA ANUAL

FIGURA 14 – Boletim do aluno Kevin

Antes de finalizar o ano, a professora explicitou sua preocupação em relação a esse aluno: ele ficaria retido por causa de suas ausências em sala; até porque, de acordo com seu boletim, ele recebeu notas/conceitos A, B e C nos três trimestres, apesar de apresentar os menores conceitos em Língua Portuguesa. Desde o início do ano, Sophia já havia percebido a lentidão do menino e já esperava que ele não fosse terminar o ano tão bem quanto os outros, mas presumia que, pelo menos, ele ficaria um pouquinho melhor no final do ano. Observe como ela diz sobre essa situação e sobre o suposto “descaso” da família:

Em julho, perto da primeira, segunda quinzena de julho, eu chamei os pais, conversei com eles, falei que ele já tinha vinte e tantas faltas, pra tomar cuidado com as faltas, sabe o que aconteceu? O pai e a mãe viajaram e na última semana de aula, ele não veio mais. Então quer dizer, eu vejo com ele um descaso, entendeu? Não acompanham o Kevin nas atividades de casa, o caderno de atividades tava vindo no segundo semestre e quem estava fazendo as atividades era a mãe e a irmã, entendeu? Ele agora, em outubro, novembro é que ele tá aqui, ô, silábico com valor sonoro, mas aquele silábico fraco, que às vezes nem oralmente ele dá conta de falar (Fala da professora em entrevista realizada no mês de novembro de 2010).

Com esse trecho da entrevista, percebemos que a escola buscou orientar os pais em relação ao número de faltas do Kevin, no entanto, observamos que a família não deu tanta importância em relação a esse chamado da escola. Há uma pergunta que não podemos deixar de fazer: por que ele faltava tanto às aulas? Voltando a analisar a entrevista, notamos o interesse por parte da mãe e da irmã em fazer as atividades de casa por Kevin, possivelmente, porque elas também não tinham expectativas positivas em relação à sua capacidade em realizar as atividades de casa, ou ainda, a realização das atividades aconteciam devido à preocupação da mãe e da irmã em corresponder às expectativas da professora, que deixou claro em seu boletim que “o aluno necessitava de apoio e acompanhamento familiar para fazer o Para Casa”. Em se tratando da classificação do nível de escrita, “silábico com valor sonoro, mas aquele silábico fraco, que às vezes nem oralmente ele dá conta de falar”, determinado pela professora, acreditamos que esse nível refere-se à zona de desenvolvimento real do aluno, ou seja, aquilo que ele deu conta de realizar sozinho. Quando analisamos sua produção escrita sob a ótica da perspectiva Histórico-Cultural, trabalhamos com as múltiplas possibilidades de aprendizagem da escrita desse aluno, por meio da ajuda de outro indivíduo mais capaz do que ele, que possa criar, por meio das interações sociais, situações e estratégias capazes de

levá-lo a desenvolver capacidades de escrita que, sozinho, não conseguiria. Essa é uma das grandes diferenças em relação ao olhar da perspectiva construtivista piagetiana adotada pela professora e a perspectiva Histórico-Cultural adotada como base teórico-metodológica na análise da aprendizagem da escrita nesta dissertação.

Quando ele estava presente às aulas, ele ficava folheando os cadernos, fazendo cópias do quadro e brincando com os colegas mais próximos. O seu contato com a professora era maior quando ela ia até ele verificar o que Kevin estava fazendo, o que copiava e se tinha realizado a atividade com capricho e de maneira correta. Devido a sua lentidão e distração, ele era um dos últimos a terminar as atividades. As intervenções da professora para com o aluno geralmente se resumiam a encostar a mão em sua cabeça, como forma de chamar a sua atenção, para saber se já havia terminado a atividade e orientá-lo nas cópias individualmente. Kevin era uma criança que deveria ser chamada a participar das aulas constantemente, pois se distraía com facilidade. Geralmente as interações com a professora aconteciam nos momentos de advertência ou quando precisava de alguma ajuda. Ou seja, nos pareceu que a professora se preocupou no início do ano letivo com o desempenho desse aluno, incentivando-o a fazer as atividades de escrita em sala de aula, e também com o capricho do aluno ao escrever no caderno.

Observam-se a seguir, nas transcrições do dia 14 de abril de 2010, as evidências das discussões feitas anteriormente:

**QUADRO 17**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Kevin**

| <b>SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010</b> |                                              |                                                                             |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>Linhas</b>                                          | <b>Participantes</b>                         | <b>Comentários da pesquisadora</b>                                          |
| <b>0952</b>                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> não olha o dele não | Professora vai até a mesa do aluno e o ajuda na construção da palavra BOLA. |
| <b>0953</b>                                            | tenta fazer você                             |                                                                             |
| <b>0954</b>                                            | Kevin                                        |                                                                             |
| <b>0955</b>                                            | olha aqui ó                                  |                                                                             |
| <b>0956</b>                                            | Kevin                                        |                                                                             |
| <b>0957</b>                                            | Bo?                                          |                                                                             |
| <b>0958</b>                                            | Isso                                         |                                                                             |
| <b>0959</b>                                            | e o La?                                      |                                                                             |
| <b>0960</b>                                            | Kevin?                                       |                                                                             |
| <b>0961</b>                                            | Bo                                           |                                                                             |
| <b>0962</b>                                            | La                                           |                                                                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Nessa transcrição, é possível ver que a professora, percebendo a dificuldade da criança para escrever a palavra sozinho, precisou realizar mediações por meio da linguagem, a fim de que ele pudesse chegar ao resultado final, que era a escrita da palavra BOLA. Mesmo com a mediação, Kevin demonstrou dificuldades na escrita e só percebeu como se escrevia BOLA após comparar a sua escrita com a da professora, incentivado por ela:

**QUADRO 18**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Kevin**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                             |                                                                                 |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes               | Comentários da pesquisadora                                                     |
| 0985                                            | Prof <sup>a</sup> : olha lá | Professora chama a atenção do aluno, mostrando-lhe a palavra escrita no quadro. |
| 0986                                            | Kevin?                      |                                                                                 |
| 0987                                            | olha se o seu               |                                                                                 |
| 0988                                            | tá igual ao meu             |                                                                                 |
| 0989                                            | ou se faltou letrinha aí    |                                                                                 |
| 0990                                            | Kevin?                      |                                                                                 |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Nessa mesma aula, um pouco mais à frente desse episódio, a professora sugere à turma que escreva a palavra BALÃO sozinhos para, em seguida, conferirem com a escrita do quadro. Como Kevin demonstrou pouca iniciativa, a professora precisou incentivá-lo.

**QUADRO 19**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Kevin**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                 |                             |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                   | Comentários da pesquisadora |
| 1053                                            | Prof <sup>a</sup> : vamos Kevin |                             |
| 1054                                            | escreve do seu jeito            |                             |
| 1055                                            | balão ( )                       |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Após um tempo, para a surpresa da professora, que apresentava baixa expectativa de aprendizagem em relação a Kevin, ele leva o caderno com a escrita da palavra à professora e ela elogia seu desempenho.

**QUADRO 20**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Kevin**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                             |                                                             |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes               | Comentários da pesquisadora                                 |
| 1078                                            | Kevin: professora?          | Kevin leva a atividade para Sophia ver.<br>Fala para Kevin. |
| 1079                                            | Prof <sup>a</sup> : Isso    |                                                             |
| 1080                                            | agora cê vai seguir comigo. |                                                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Durante diversos momentos, nessa aula do dia 14 de abril, a professora precisou debruçar-se sobre a mesa do Kevin, a fim de ajudá-lo na escrita das palavras, para realizar as mediações necessárias. Com isso, Sophia pôde criar zonas de desenvolvimento proximal necessárias naquele momento, para ajudá-lo a realizar a escrita das palavras, que sozinho ele não daria conta.

Analisando a aula do dia 7 de junho, notamos que o envolvimento do aluno estava ficando menor e a professora, conseqüentemente, começou a demonstrar menos interesse em convidá-lo a participar da rede de comunicação principal. Por que o interesse de Kevin diminuiu? Será que as aulas estavam ficando desinteressantes para ele? Será que elas não estavam sendo significativas?

Em entrevista, Sophia relata seu desapontamento em relação ao desenvolvimento do Kevin e do Carlos: “Ah! Eu achei que o Carlos, mesmo o Kevin, sendo mais fraco, que eles iam sair alfabetizados. Aí, depois vai passando né, vai conhecendo.” Disse, ainda, que não esperava que ele chegasse ao final do ano junto com a turma, pois já havia percebido o seu ritmo e por causa do grande número de faltas.

As intervenções da professora junto ao Kevin, na aula do dia 7 de junho, aconteceram mais como advertências/disciplinárias, como mostram os quadros a seguir.

**QUADRO 21**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Kevin**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010 |                           |                             |
|-------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes             | Comentários da pesquisadora |
| 1559                                            | Prof <sup>a</sup> : Kevin |                             |
| 1560                                            | Vamos                     |                             |
| 1561                                            | Kevin                     |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 07/06/2010.

Nessa transcrição, a professora havia entregue uma folha com a parlenda fora de ordem para que os alunos recortassem e colassem no caderno na ordem correta. Kevin estava distraído e, por isso, a professora precisou chamá-lo para que ele voltasse a atenção para a realização da atividade.

Minutos depois, vendo que o aluno continuava distraído, a professora realiza nova intervenção: “Acabou / Kevin?” E assim se segue durante toda essa aula: “Kevin? / vamos Kevin?” “Kevin / rapidinho...” “Acabou / Kevin?”

Na gravação do dia 12 de julho, Kevin não compareceu à aula, evidenciando a fala da professora sobre a viagem realizada pela família na última semana de aula do mês de julho.

Dessa forma, a professora demonstrou interesse em trazer Kevin para a produção das atividades em sala de aula, mesmo que pela via disciplinar. Percebemos, também, que a expectativa da professora em relação ao aluno, no início do ano, era que ele terminasse o ano um pouco aquém da turma, mas que aprendesse a ler e a escrever. Entretanto, as atitudes de Kevin – muitas faltas e aparente desinteresse em realizar as atividades de sala e participar delas – nos pareceram causar desmotivação na professora em ensiná-lo, e, assim, suas expectativas começam a se modificar, passando a vê-lo como um aluno que não iria acompanhar a turma em relação ao desempenho pedagógico, o que, de fato, ocorreu. Agora, devemos pontuar que Sophia não esperava muito do Kevin, desde o início do ano, e poucas foram as zonas de desenvolvimento proximal criadas para ajudá-lo a chegar à zona de desenvolvimento real, ou seja, escrever com independência as palavras ensinadas. Em entrevista, Sophia transfere a culpa do fracasso escolar de Kevin à família:

**Pesquisadora:** Teve um dia, que você chamou muito a atenção dele, para ele participar e só assim que ele faz, se você não chamar, aí ele não participa, a aula que você chamou, foi a aula que ele mais participou.

**Professora:** Eu acho que é, mas eu acho que tem o fator família mesmo, a irmã dele, que é do 3º ano, vai ficar retida por falta, entendeu? Tanto é que o pai e a mãe, quando ele falta, eu dou as atividades, porque já xeroquei mesmo! E eu peço ajuda desde o início do ano, eu falei, eu ajo assim com todos eles, entendeu? Porque, infelizmente, eu não posso ficar esperando um chegar e o outro chegar, para eu poder dar algum conteúdo, senão, quem vem frequentemente vai ficar prejudicado.

**Pesquisadora:** E aí vocês ligam para a família, avisam e não adianta.

**Professora:** Não, não adianta. Já mandou BH na escola<sup>25</sup>, mandou carta, o pai, quando nós pressionamos ele, disse que ia tirar o menino e tá aqui até hoje. Aí vira e fala que a mãe tá doente e no hospital, que a avó dessa vez que tá no hospital internada, que não sei que lá, não sei que lá, então cada hora é uma desculpa diferente! Então, por exemplo, no caso dele, que eu acho que o problema é da família, que devia mandar vir para a escola e tudo! E agora vai piorar mais ainda, porque, por exemplo, essas cinquenta e tantas aulas, pra ele, foi um fator essencial, pra ele tá indo acompanhar a turma. Porque olha pra você ver, ele tá silábico com valor sonoro.

**Pesquisadora:** Você acha que foi um fator para ele estar onde está?

**Professora:** Eu acho que prejudicou ele até, entendeu? Se ele tivesse vindo às aulas e tudo, ele poderia estar melhor.

Por meio dessas falas da professora, notamos que toda a culpa pelo fracasso da criança foi transferida para a família. A professora, interpretando as faltas do Kevin como desinteresse da família, decidiu abandoná-lo também à própria sorte. Para nós, o que pareceu é que, para ela, assim como para outras professoras, se não houver um elo entre escola e família, dificilmente o aluno chegará ao sucesso escolar. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre a sua atuação em sala com o Kevin, a professora logo transfere a responsabilidade pelo comportamento do aluno para a família e diz que dá as atividades, não por se preocupar com o conteúdo que o menino poderia perder, mas por já as ter realizado mesmo. Vejamos como ela explicitou suas expectativas de aprendizagem da escrita em relação ao Kevin, a partir de um comentário da pesquisadora:

**Pesquisadora:** Mas você achou que ao final ele iria estar junto com turma, na maioria...

**Professora:** Com a turma toda, eu não esperava muito não. Pelo ritmo dele no início, ele já era devagar, ainda mais quando começou a faltar muito.

---

<sup>25</sup> BH na escola é um registro de frequência escolar que deve ser preenchido pela escola após a ausência do aluno por 5 dias letivos consecutivos ou 10 dias alternados no mês, sem justificativa pertinente.

Como Kevin mostrou-se uma criança que, aparentemente, não desejava participar das aulas, ou se mostrava muito tímida, aos poucos, a professora foi diminuindo o número de vezes que o chamava a participar da rede de comunicação principal, prevalecendo as intervenções pela via disciplinária, mais do que as pedagógicas. Dessa forma, ela demonstrou ter pouca expectativa de aprendizagem da escrita por parte desse aluno, o que se torna uma bola de neve - pequena participação dos alunos nas aulas, pouco empenho dos professores para que eles participem delas – o que pode levar ao fracasso escolar, como aconteceu com Kevin.

### 3.3.2 Carlos

Carlos é um menino negro, de cabelos curtos, com um jeito simples de se vestir, animado e conversador como a maior parte dos meninos da sua idade. Assentava-se, no início do ano, mais afastado da professora, no entanto, com o passar do ano letivo, mudou de lugar e começou a ficar mais próximo da mesa de Sophia.

Carlos foi classificado pela professora, no início do ano, como pré-silábico; em junho passou a ser silábico com valor sonoro e permaneceu aí até novembro.<sup>26</sup> Em entrevista, a professora disse que Carlos faltava muito às aulas, inclusive, às segundas-feiras, por causa da ida ao dentista e que essas faltas, aliadas a uma licença médica devido à catapora, teriam prejudicado o bom desempenho pedagógico do aluno:

**Sophia:** O Carlos tem um problema, primeiro, que ele falta muito às aulas, toda segunda-feira, quase, ele tava faltando, porque a mãe leva ele ao dentista justamente no horário de aula. E esse mês, antes do ditado, ele tinha ficado 15 dias de licença, de atestado médico, porque ele estava de catapora.

**Pesquisadora:** Isso foi em novembro?

**Sophia:** Foi em outubro, final de outubro, início de novembro. Ele ficou três semanas, quase, foi logo depois da semana de outubro, dos professores. (...) Ele ficou sem base nenhuma, tanto é que o ditado dele, desse aqui, nós repetimos porque ele não tinha feito nada.

---

<sup>26</sup> Mês da segunda entrevista.

Mais uma vez, percebemos que o interesse da professora estava relacionado ao desempenho da criança apresentado nos testes e ditados e no envolvimento do aluno em sala. A sua expectativa era de que o Carlos pudesse avançar do nível silábico com valor sonoro para o alfabético, no entanto, isso não aconteceu, para sua frustração, e, novamente, ela direciona a culpa do não avanço para outro nível de aprendizado da língua escrita às suas faltas e à sua família. No entanto, ao contrário de Kevin, a família do Carlos preocupou-se em justificar as faltas desse aluno e estas aconteciam devido a necessidades básicas ligadas à saúde.

Carlos morava com os pais e com a irmã. Os pais estavam com 38 anos, a mãe é costureira e chegava a receber até um salário mínimo. O pai é pedreiro e estava desempregado na data da coleta de dados. Os dois declararam ter o primeiro grau incompleto e pouco costume de ler e escrever no dia a dia.

As expectativas da professora Sophia em relação ao desempenho de Carlos foram construídas também com base nas informações dadas pela professora de Educação Infantil, que havia trabalhado com ele no ano anterior. A seguir, o comentário da professora a esse respeito:

**Pesquisadora:** Agora, olha só, quando ele entrou...

**Sophia:** O Carlos sempre foi muito devagar, calmo, tranquilo...

**Pesquisadora:** Tá. E aí, ele foi acelerando, ou não? Ele continuou assim mais devagar mesmo desde que entrou?

**Sophia:** O ritmo dele é devagar, tranquilo, custou a pegar aquela consciência que B mais A dava BA, entendeu?

**Pesquisadora:** E o que você achava?

**Sophia:** Quem era da educação infantil, que a gente conhece, falou com a gente que o ritmo dele era esse, que ele era calmo, tranquilo, que ele é devagar mesmo.

Com base nesse depoimento da professora, evidenciamos mais uma vez a influência do olhar do outro na construção das expectativas sobre os alunos por parte dos professores. Muitas vezes, as trocas de informações entre eles podem ser um fator negativo na construção das expectativas da professora do próximo ano. Não que não possamos, e aí, coloco-me nesse lugar de professora, trocar informações a respeito de um aluno, mas devemos tomar cuidado com a forma com que o fazemos. Além disso, quem as recebe deve cuidar para não transformar essas informações em justificativas da não aprendizagem de seus alunos, ou seja, deve-se ter a preocupação de não transformar as diferenças de nossos alunos em

deficiências. Isso porque sabemos que o olhar, o comportamento, o envolvimento, os desejos e as expectativas das crianças mudam de acordo com o modo que transmitimos o que esperamos delas naquele novo ano escolar. Um aluno que não teve bom desempenho com uma professora pode se sair muito bem com a professora do ano seguinte.

Carlos, em sala de aula, conversava muito com os colegas e, por isso, a professora precisava chamá-lo a participar e se envolver nas construções coletivas. Mas ele também buscou participar, nem que fosse para tirar as dúvidas, como veremos na transcrição do dia 14 de abril.

No primeiro comando da atividade desse dia, os alunos deveriam localizar objetos cuja escrita do nome iniciasse com a letra “b”. Assim que os localizassem, deveriam colori-los.

**QUADRO 22**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Carlos**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                                      |                                       |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                                        | Comentários da pesquisadora           |
| 0508                                            | Prof <sup>a</sup> : Outro objeto                     | Não foi possível identificar o aluno. |
| 0509                                            | que começa                                           |                                       |
| 0510                                            | com a letra B?                                       |                                       |
| 0511                                            | Aluno(a): eu sei, eu sei                             |                                       |
| 0512                                            | Prof <sup>a</sup> : vou querer o Lucas               |                                       |
| 0513                                            | Lucas: balão                                         |                                       |
| 0514                                            | Prof <sup>a</sup> : ba...lão                         |                                       |
| 0515                                            | Carlos: a gente não vai escrever não?                |                                       |
| 0516                                            | Prof <sup>a</sup> : vai escrever daqui um pouquinho. |                                       |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Devido à cultura criada pelo grupo, a escrita das palavras era uma atividade recorrente nas aulas de português e era realizada pelo grupo de forma prazerosa, por isso Carlos logo perguntou à professora pela escrita. Isso demonstra seu interesse pela aprendizagem da escrita, mesmo não solicitando tanto para participar das aulas, como faziam outros alunos.

Mais adiante, nessa aula, Carlos se distraiu conversando com um colega e Sophia, como forma de chamar-lhe a atenção e de inseri-lo na rede de comunicação principal, pergunta-lhe a letra que começa a palavra “brigadeiro”:

**QUADRO 23**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Carlos**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                |                             |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                  | Comentários da pesquisadora |
| 0753                                            | Prof <sup>a</sup> : brigadeiro |                             |
| 0754                                            | começa com B                   |                             |
| 0755                                            | Carlos?                        |                             |
| 0756                                            | Carlos: começa                 |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Mesmo após a intervenção da professora, Carlos não pára de conversar com Beatriz e Kevin, e novamente ele e seus colegas são advertidos por ela e convocados a participarem da rede de comunicação principal:

**QUADRO 24**  
**Sequência interacional – Intervenções realizadas com Carlos**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                       |                             |
|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes         | Comentários da pesquisadora |
| 1103                                            | Prof <sup>a</sup> : ó |                             |
| 1104                                            | psiu                  |                             |
| 1105                                            | a Beatriz             |                             |
| 1106                                            | o Carlos e:::         |                             |
| 1107                                            | a Beatriz             |                             |
| 1108                                            | Carlos e Kevin        |                             |
| 1109                                            | vão prestar atenção   |                             |
| 1110                                            | o                     |                             |
| 1111                                            | ba?                   |                             |
| 1112                                            | como que é o ba?      |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Com esses trechos, notamos que a forma de inserir Carlos na rede principal de comunicação era por meio de medidas disciplinares. Ele era um menino que, ao contrário do Kevin, mesmo conversando muito com os colegas, sabia responder à professora o que ela esperava. Entretanto, assim como o Kevin, Carlos não terminou o ano escrevendo no nível alfabético, que era o nível de escrita esperado pela professora. Vejamos as avaliações em seu boletim:

| ATITUDES E VALORES                                                               |  |    |    |    |                                                    |  |    |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|--|----|----|----|----------------------------------------------------|--|----|----|----|
| LEGENDA: S - SIM N - NÃO AV - ÀS VEZES                                           |  |    |    |    |                                                    |  |    |    |    |
| TRIMESTRES                                                                       |  | 1º | 2º | 3º | TRIMESTRES                                         |  | 1º | 2º | 3º |
| ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR                                                    |  | S  | S  | S  | PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO |  | S  | S  | S  |
| TEM INTERESSE EM APRENDER                                                        |  | S  | S  | S  | CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO                |  | S  | S  | S  |
| CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS                                             |  | AV | AV | AV | SABE OUVIR E RESPEITAR OS OPINIÕES DOS COLEGAS     |  | AV | N  | AV |
| REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS                                                  |  | S  | S  | AV | RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE        |  | S  | S  | AV |
| EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA |  |    |    |    |                                                    |  | AV | AV | AV |

| FREQUENCIA POR TRIMESTRE                                                                                                                                                                          |      |      |      |       | O ALUNO NECESSITA DE ACOMPANHAMENTO NAS ATIVIDADES DE PARA CASA. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|-------|------------------------------------------------------------------|
| TRIMESTRES                                                                                                                                                                                        | 1º   | 2º   | 3º   | TOTAL |                                                                  |
| DIAS LETIVOS                                                                                                                                                                                      | 68   | 66   | 66   | 200   |                                                                  |
| HORAS LETIVAS                                                                                                                                                                                     | 272  | 264  | 264  | 800   |                                                                  |
| FALTAS DIAS                                                                                                                                                                                       | 12   | 14   | 14   | 40    |                                                                  |
| FALTAS HORAS                                                                                                                                                                                      | 48   | 56   | 56   | 160   |                                                                  |
| **SITUAÇÃO                                                                                                                                                                                        | FREQ | FREQ | FREQ | FREQ  |                                                                  |
| OBSERVAÇÕES:<br>* ENCERRAMENTO DE CADA TRIMESTRE: 15 de Maio; 31 de Agosto; 23 de Dezembro<br>** FREQ - FREQUENTE<br>INF - INFREQUENTE (O ALUNO NÃO ATINGIU 75% DA CARGA HORÁRIA EXIGIDA POR LEI) |      |      |      |       |                                                                  |

| CONCEITOS DISCIPLINARES                               |                   |    |   |    |   |    |    |                     |                     |    |   |    | LEGENDA |    |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------|-------------------|----|---|----|---|----|----|---------------------|---------------------|----|---|----|---------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONCEITOS: (A) (B) (C) (D) (E)                        |                   |    |   |    |   |    |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                    |
| NÚCLEO COMUM                                          | TRIMESTRES        | 1º | R | 2º | R | 3º | RF | PARTE DIVERSIFICADA | TRIMESTRES          | 1º | R | 2º | R       | 3º | RF                                                                                                                                                                | A - O ALUNO ATINGIU DE 86% A 100% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                          |
|                                                       | ARTES             | A  |   | A  |   | A  |    |                     | LITERATURA INFANTIL | B  |   | B  |         | B  |                                                                                                                                                                   | B - O ALUNO ATINGIU DE 66% A 85% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |
|                                                       | CIÊNCIAS          | A  |   | A  |   | B  |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   | C - O ALUNO ATINGIU DE 50% A 65% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |
|                                                       | EDUCAÇÃO FÍSICA   | A  |   | B  |   | A  |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   | D - O ALUNO ATINGIU DE 30% A 49% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                           |
|                                                       | GEOGRAFIA         | A  |   | A  |   | A  |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   | E - O ALUNO ATINGIU ABAIXO DE 30% DOS OBJETIVOS PROPOSTOS                                                                                                          |
|                                                       | HISTÓRIA          | A  |   | A  |   | A  |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   | - O CONCEITO C SIGNIFICA QUE O ALUNO NECESSITARÁ DE ACOMPANHAMENTO ATENTO PARA EVITAR QUE ELE VENHA ATINGIR UM DESEMPENHO ESCOLAR ABAIXO DO MÍNIMO PARA APROVAÇÃO. |
|                                                       | LÍNGUA PORTUGUESA | B  |   | B  |   | C  |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   | - NO PERCURSO DO CICLO OS CONCEITOS D E E SIGNIFICAM QUE O ALUNO NECESSITARÁ DE ACOMPANHAMENTO ESPECÍFICO.                                                         |
| MATEMÁTICA                                            | B                 |    | B |    | C |    |    |                     |                     |    |   |    |         |    | - OS CONCEITOS D E E COMO RESULTADO DO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM AO FINAL DE CADA CICLO, SIGNIFICAM QUE O ALUNO DEVERÁ FICAR RETIDO POR DESEMPENHO ESCOLAR. |                                                                                                                                                                    |
| R: RECUPERAÇÃO RF: RECUPERAÇÃO FINAL S: SEM AVALIAÇÃO |                   |    |   |    |   |    |    |                     |                     |    |   |    |         |    |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                    |

| RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO |            |    | CARIMBO DA ESCOLA |
|--------------------------------|------------|----|-------------------|
| DATA                           | ASSINATURA | BM |                   |
|                                |            |    |                   |

SITUAÇÃO FINAL DO ALUNO: APTO

FIGURA 15 – Boletim do Carlos

No boletim de Carlos, vemos que as notas/conceitos são A e B no 1º e 2º trimestres, mas também percebemos uma caída no seu desempenho no 3º trimestre. Ele foi frequente às aulas e, na avaliação das atitudes e valores, fica claro que ele ainda não havia internalizado as regras de comportamento de como ser o aluno desejado pela professora, e recebe a avaliação AV = às vezes nos quesitos relativos às regras de ouvir e respeitar a opinião dos colegas, assim como de seguir as regras e combinados comportamentais, pois ele conversava muito com os colegas durante as aulas. Outra notação importante é a observação feita pela professora em relação à necessidade de acompanhamento nas atividades de Para

Casa. Podemos presumir que, no último trimestre, houve um distanciamento do auxílio da família em relação às atividades realizadas pelo aluno, já que essa informação foi registrada mesmo com a aprovação do Carlos.

Na aula do dia 7 de junho, não presenciamos nenhum tipo de interação da professora com o aluno, e, na aula do dia 12 de julho, as intervenções disciplinares voltam a ocorrer. “Profª: psiu / psiu / Carlos? / Presta atenção / No seu caderno.” (linhas 843-847); “Psiu / acabou / Carlos?” (linhas 2234-2236).

A baixa expectativa da professora em relação ao Carlos trouxe pouco esforço e empenho do aluno, o que acabou prejudicando-o no desenvolvimento das capacidades necessárias à aprendizagem da escrita. Talvez essa falta de aproximação da professora para com o Carlos esteja associada às informações trazidas pela professora do ano anterior de que ele seria um menino mais “lento” e essa afirmação pode ter levado Sophia a exigir menos desse aluno. Outra hipótese está relacionada ao fato de ele responder corretamente às questões relacionadas às atividades quando era chamado a participar da rede de comunicação principal, e, por isso mesmo, do ponto de vista da professora, não precisaria fazer intervenções específicas, uma vez que ele dava as respostas esperadas por ela quando questionado em sala.

### 3.3.3 Denise

Denise é uma menina negra, com cabelos curtos, sempre bem apresentável e com o material organizado. Gostava de conversar muito durante as aulas com os colegas, falava muito alto e se mostrava carismática.

Denise pertence a uma família cujo pai estava com 30 anos, é pedreiro, tem o 1º grau incompleto e não possui o hábito de ler e nem de escrever. A mãe tinha 23 anos, é analista de *Call Center* e recebia um salário mínimo. Ela chegou a concluir o 2º grau e declarou ter feito alguns cursos de formação.

A professora declarou, em entrevista, ter uma boa expectativa em relação à Denise.

**Pesquisadora:** E a Denise?

**Professora:** A Denise é uma gracinha, né. Conversa demais. Ela já chegou boazinha, né? Chegou no silábico com valor sonoro. Em junho, ela tava silábico alfabético. Agora, ela tá lendo assim, ô. Lendo tudo, fazendo tudo sozinha, ela tá alfabética, totalmente alfabética.

**Pesquisadora:** E dela você esperava esse salto?

**Professora:** Esperava. Ela é mais atirada para as coisas. Ela é muito ( ), fala demais, mas é esperta, caprichosa. Ela correspondeu aos objetivos do primeiro ano que era sair alfabética.

Analisando a primeira frase da professora em relação à aluna, já é possível perceber que existe uma empatia da Sophia para com a Denise, a professora acreditava no sucesso do desempenho da aluna, mesmo quando ela conversava muito em sala com os colegas. A professora mesma dizia: “Conversa demais”!

Agora, analisando a segunda parte da entrevista, nos perguntamos: ela correspondeu às expectativas do primeiro ano ou da professora? Qual é a diferença entre os meninos apresentados até agora e a Denise?

Denise, assim como Kevin e Carlos, vive em situação de vulnerabilidade social, faz parte de uma família de baixa renda. Comparada ao Kevin, em casa não havia modelos de leitores e escritores, ou seja, de práticas sociais de leitura e de escrita. Comparada ao Carlos, a mãe de Denise tem o ensino médio completo e alguns cursos de formação e trabalha, o que pode ter ajudado no melhor desempenho da menina em sala de aula. Todas as três crianças fizeram a educação infantil. Então, a que devemos atribuir o sucesso de Denise? Pensamos que ele se deve ao seu envolvimento dentro da sala de aula, ao seu desempenho pedagógico, ao capricho apresentado em suas atividades e ao seu ritmo de aprendizagem, que correspondia ao esperado pela professora, ritmo esse que dispensava grande esforço para ensinar, por parte da professora. A seguir, mostraremos as interações ocorridas entre a professora e a Denise, que corroboram as afirmações acima.

## QUADRO 25

### Sequência interacional – Interações realizadas com Denise

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                             |                                       |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                               | Comentários da pesquisadora           |
| 0657                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> Mais um objeto     | Alunos(as) levantam a mão.            |
| 0658                                            | que começa com a letra B.                   |                                       |
| 0659                                            | <b>Aluno(a):</b> eu sei                     | Não foi possível identificar o aluno. |
| 0660                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> vou ouvir a Denise |                                       |
| 0661                                            | Agora                                       |                                       |
| 0662                                            | <b>Denise:</b> boné                         |                                       |
| 0663                                            | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> bo                 |                                       |

(Conclusão)

### SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010

| Linhas | Participantes           | Comentários da pesquisadora |
|--------|-------------------------|-----------------------------|
| 0664   | né::                    |                             |
| 0665   | Olha bem                |                             |
| 0666   | boné                    |                             |
| 0667   | tem quantos pedacinhos? |                             |
| 0668   | quantas sílabas?        |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Denise era uma menina que estava sempre atenta às atividades realizadas em sala e buscava participar de todas de forma satisfatória. Vejamos a avaliação da professora sobre as atitudes e os valores apresentados pela aluna em sala de aula:

| ATITUDES E VALORES                                                               |  |  |  |    |    |    |                                                    |  |  |    |    |    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|----|----|----|----------------------------------------------------|--|--|----|----|----|----|
| LEGENDA: S - SIM    N - NÃO    AV - ÀS VEZES                                     |  |  |  |    |    |    |                                                    |  |  |    |    |    |    |
| TRIMESTRES                                                                       |  |  |  | 1° | 2° | 3° | TRIMESTRES                                         |  |  |    | 1° | 2° | 3° |
| ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR                                                    |  |  |  | S  | S  | S  | PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO |  |  |    | S  | S  | S  |
| TEM INTERESSE EM APRENDER                                                        |  |  |  | S  | S  | S  | CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO                |  |  |    | S  | S  | S  |
| CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS                                             |  |  |  | AV | AV | AV | SABE OUVIR E RESPEITAR OS OPINIÕES DOS COLEGAS     |  |  |    | AV | AV | AV |
| REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS                                                  |  |  |  | S  | S  | S  | RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE        |  |  |    | S  | S  | S  |
| EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA |  |  |  |    |    |    |                                                    |  |  | AV | AV | AV |    |

| FREQUENCIA POR TRIMESTRE |      |      |      |       | OBSERVAÇÕES |
|--------------------------|------|------|------|-------|-------------|
| TRIMESTRES               | 1°   | 2°   | 3°   | TOTAL |             |
| DIAS LETIVOS             | 68   | 66   | 66   | 200   |             |
| HORAS LETIVAS            | 272  | 264  | 264  | 800   |             |
| FALTAS DIAS              | 5    | 5    | 6    | 16    |             |
| FALTAS HORAS             | 20   | 20   | 24   | 64    |             |
| SITUAÇÃO                 | FREQ | FREQ | FREQ | FREQ  |             |

OBSERVAÇÕES:  
 \* ENCERRAMENTO DE CADA TRIMESTRE: 15 de Maio; 31 de Agosto; 23 de Dezembro  
 \*\* FREQ - FREQUENTE  
 \*\*\* INF - INFREQUENTE (O ALUNO NÃO Atingiu 75% DA CARGA HORÁRIA EXIGIDA POR LEI)

| CONCEITOS DISCIPLINARES        |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |    |   |    |
|--------------------------------|----|---|----|---|----|----|---------------------|----|---|----|---|----|
| CONCEITOS: (A) (B) (C) (D) (E) |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |    |   |    |
| TRIMESTRES                     | 1° | R | 2° | R | 3° | RF | PARTE DIVERSIFICADA |    |   |    |   |    |
|                                |    |   |    |   |    |    | LITERATURA INFANTIL | 1° | R | 2° | R | 3° |
| ARTES                          | A  |   | A  |   | A  |    |                     | A  |   | A  |   |    |
| Ciências                       | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |
| EDUCAÇÃO FÍSICA                | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |
| GEOGRAFIA                      | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |
| HISTÓRIA                       | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |
| LÍNGUA PORTUGUESA              | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |
| MATEMÁTICA                     | A  |   | A  |   | A  |    |                     |    |   |    |   |    |

R: RECUPERAÇÃO    RF: RECUPERAÇÃO FINAL    S: SEM AVALIAÇÃO

| RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO |            |    | CARIMBO DA ESCOLA |
|--------------------------------|------------|----|-------------------|
| DATA                           | ASSINATURA | BM |                   |
|                                |            |    |                   |

SITUAÇÃO FINAL DO ALUNO: APTO

05/10

FIGURA 16 – Boletim da Denise.

Analisando o boletim, percebemos que Denise cumpre satisfatoriamente as atitudes e os valores, recebendo AV = às vezes em dois quesitos associados ao comportamento (saber ouvir; cumprir regras) e um ligado à oralidade (saber emitir opinião com clareza), mas com bons conceitos disciplinares (A)<sup>27</sup> em todas as disciplinas.

Ela era uma das alunas mais convidadas pela professora para participar da rede de comunicação principal em que aconteciam as discussões. Ela também se dispunha a ajudar os colegas que apresentavam mais dificuldade. Para isso, virava para trás ou ia até a mesa do outro, mesmo sem ser encorajada pela professora. Uma dessas interações é apresentada no QUADRO 26. Esse tipo de interação mostra Denise no papel de tutora da Ana Letícia, buscando ajudar a colega a realizar a atividade com êxito e, em seguida, a professora confirma o que Denise havia ensinado à colega:

**QUADRO 26**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                        |                                  |
|-------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes          | Comentários da pesquisadora      |
| 0941                                            | Denise: é bola aqui ó  | Denise orientando a Ana Letícia. |
| 0942                                            | bo...la                |                                  |
| 0943                                            | bo...la                |                                  |
| 0944                                            | Prof <sup>a</sup> : BO |                                  |
| 0945                                            | LA                     |                                  |
| 0946                                            | LA                     |                                  |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

A aluna Denise gostava das atividades propostas pela professora e as realizava com prazer e atenção. No QUADRO 27, vemos que, ao perceber um objeto da figura que não haviam colorido, Denise sinaliza isso à professora, que responde dizendo que eles irão colorir a blusa depois, fato esse que não aconteceu.

<sup>27</sup> O conceito A representa que a aluna obteve de 86 a 100% de aproveitamento nos objetivos propostos.

**QUADRO 27**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                       |                             |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                         | Comentários da pesquisadora |
| 1024                                            | Denise: ô professora?                 |                             |
| 1025                                            | a gente esqueceu de colorir um aqui ó |                             |
| 1026                                            | Prof <sup>a</sup> : qual?             |                             |
| 1027                                            | Denise e outro(a) aluno(a): a blusa   |                             |
| 1028                                            | Prof <sup>a</sup> : ah::              |                             |
| 1029                                            | mais a blusa                          |                             |
| 1030                                            | a gente vai colorir blusa             |                             |
| 1031                                            | depois                                |                             |
| 1032                                            | Tá?                                   |                             |
| 1033                                            | Vamos escrever primeiro               |                             |
| 1034                                            | balão                                 |                             |
| 1035                                            | Denise?                               |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

No QUADRO 28, mostramos a disputa de poder e de fala entre Denise e outros colegas. Como ela tinha um tom de voz alto, quase sempre ganhava a disputa e era ouvida pela professora por causa do tom de sua voz e da resposta considerada correta pela professora. Para as crianças dessa sala, era importante ser escutado pela professora e, além disso, ter a sua fala atestada por Sophia.

**QUADRO 28**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                |                             |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                  | Comentários da pesquisadora |
| 1685                                            | Prof <sup>a</sup> : brigadeiro |                             |
| 1686                                            | Aí                             |                             |
| 1687                                            | cês lembram                    |                             |
| 1688                                            | o que cês falaram comigo?      |                             |
| 1689                                            | que teve gente que falou       |                             |
| 1690                                            | que era com B-I                |                             |
| 1691                                            | aí teve gente                  |                             |
| 1692                                            | não                            |                             |
| 1693                                            | tem um R                       |                             |
| 1694                                            | Não era?                       |                             |
| 1695                                            | então vamos escrever de novo   |                             |

(Continua)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010**


---

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>              | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|---------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1696          | aqui no quadro                    |                                    |
| 1697          | que a Sophia                      |                                    |
| 1698          | até apagou                        |                                    |
| 1699          | Vamos?                            |                                    |
| 1700          | <b>Aluno(a):</b> B-R-I            | Não foi possível identificar.      |
| 1701          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> então    |                                    |
| 1702          | como que é?                       |                                    |
| 1703          | é bi                              |                                    |
| 1704          | ou bri?                           |                                    |
| 1705          | <b>Alunos(as):</b> bri            | Professora vai ao quadro           |
| 1706          | <b>Denise:</b> B-R-I              | escrever.                          |
| 1707          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> B        |                                    |
| 1708          | R                                 |                                    |
| 1709          | <b>Aluno(a):</b> B                | Não foi possível identificar.      |
| 1710          | R                                 |                                    |
| 1711          | I                                 |                                    |
| 1712          | G-A                               |                                    |
| 1713          | <b>Vários(as) alunos(as):</b> G-A | Ficam repetindo.                   |
| 1714          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah:::    |                                    |
| 1715          | é G-A                             | Professora escreve no quadro.      |
| 1716          | não é?                            |                                    |
| 1717          | cês já tinham falado pra mim?     |                                    |
| 1718          | <b>Elaine:</b> cê falou G-A       |                                    |
| 1719          | <b>Paulo e Denise:</b> D-E        | Repete várias vezes.               |
| 1720          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ó        |                                    |
| 1721          | <b>Aluno(a):</b> D-E              | Não foi possível identificar.      |
| 1722          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah::     |                                    |
| 1723          | D:::E:::                          | Professora escreve no quadro.      |
| 1724          | <b>Paulo:</b> R-O                 |                                    |
| 1725          | R-O                               |                                    |
| 1726          | <b>Outro(a) aluno(a):</b> R       | Não foi possível identificar.      |
| 1727          | R                                 |                                    |
| 1728          | I                                 |                                    |
| 1729          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah::     |                                    |
| 1730          | mas só que sabe                   |                                    |
| 1731          | <b>Aluno(a):</b> I                | Não foi possível identificar.      |
| 1732          | I                                 |                                    |
| 1733          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> I aonde? |                                    |
| 1734          | <b>Denise:</b> ali ó              | Professora aponta para o           |
| 1735          | ali                               | quadro. E Denise mostra o          |
| 1736          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah::     | lugar da letra “i” na palavra      |
| 1737          | muito bem                         | brigadeiro.                        |

---

(Conclusão)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010**


---

| Linhas | Participantes                     | Comentários da pesquisadora     |
|--------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1738   | a Sophia ia falar isso aqui agora |                                 |
| 1739   | porque                            |                                 |
| 1740   | a palavrinha                      |                                 |
| 1741   | não é                             |                                 |
| 1742   | brigadero não                     |                                 |
| 1743   | é brigadei::ro::                  | Acrescenta a letra l à palavra. |
| 1744   | <b>João Renato:</b> Licença       |                                 |
| 1745   | professora                        |                                 |
| 1746   | <b>Denise:</b> ali                |                                 |
| 1747   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ó        |                                 |
| 1748   | Guilherme?                        |                                 |
| 1749   | um l                              | Professora aponta no quadro.    |
| 1750   | bri...ga...dei::RO                |                                 |

---

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

A participação de Denise em sala, quando não era por meio da fala, era por meio de gestos: ela balançava a cabeça quando concordava, mostrava para a professora a quantidade de sílabas das palavras com os dedos, ficava de joelhos na cadeira ou em pé, quando queria falar com a professora, disputando o espaço para mostrar que sabia, ou melhor, que tinha a resposta esperada pela professora.

No entanto, Denise conversava muito com os colegas durante as aulas e a professora, às vezes, precisava chamar-lhe a atenção, como podemos ver no QUADRO 29 a seguir:

**QUADRO 29**
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**


---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010**


---

| Linhas | Participantes                       | Comentários da pesquisadora |
|--------|-------------------------------------|-----------------------------|
| 0144   | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> Prontinho? |                             |
| 0145   | então vamos lá?                     |                             |
| 0146   | João Renato, Denise?                |                             |
| 0147   | vamos lá então?                     |                             |
| 0148   | Vamos voltar então                  |                             |

---

Fonte: Gravação em vídeo do dia 07/06/2010.

Assim que a professora consegue que os alunos se voltem para a rede de comunicação principal, deixando a conversa entre eles para depois, estabelece-se um diálogo para se escrever a palavra cipó, como se pode ver no QUADRO 30 a seguir:

**QUADRO 30**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010 |                                           |                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                             | Comentários da pesquisadora |
| 0344                                            | Prof <sup>a</sup> : e como que eu escrevo |                             |
| 0345                                            | cipó?                                     |                             |
| 0346                                            | João Renato: C-O                          |                             |
| 0347                                            | Denise e alguns colegas: C-I              |                             |
| 0348                                            | Prof <sup>a</sup> : ó                     |                             |
| 0349                                            | C-O?                                      |                             |
| 0350                                            | Denise: C-I                               |                             |
| 0351                                            | P-O                                       |                             |
| 0352                                            | e acento no O                             |                             |
| 0353                                            | Prof <sup>a</sup> : acento o quê?         |                             |
| 0354                                            | Denise: acento agudo                      |                             |
| 0355                                            | Prof <sup>a</sup> : isto Denise!          |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 07/06/2010.

Fica claro que Denise sabia, individualmente, dar as respostas esperadas pela professora e, dessa forma, contribuía para o aprendizado de todos os seus colegas também, ao dizer em voz alta como se escreve as palavras, como separá-las em sílabas, como se pode evidenciar nas interações discursivas do QUADRO 31, a seguir:

**QUADRO 31**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010 |                               |                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                 | Comentários da pesquisadora |
| 2966                                            | Prof <sup>a</sup> : vamos ver |                             |
| 2967                                            | Vamos ver.                    |                             |
| 2968                                            | Vamos ver                     |                             |
| 2969                                            | A Denise separar panela       |                             |

(Conclusão)

---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**


---

| Linhas | Participantes     | Comentários da pesquisadora |
|--------|-------------------|-----------------------------|
| 2970   | Pra eu ver        |                             |
| 2971   | Se tá certo       |                             |
| 2972   | Vai lá            |                             |
| 2973   | <b>Denise:</b> pa |                             |
| 2974   | Ne                |                             |
| 2975   | La                |                             |
| 2976   | Profª: Muito bem! |                             |

---

Fonte: Gravação em vídeo do dia 12/07/2010.

Da mesma forma, Denise buscava confirmação, dialogando com Sophia de como se começa a escrita de palavras, como pião, pipoca e palhaço, nas interações discursivas que apresentamos nos QUADROS 32 e 33, a seguir:

**QUADRO 32**
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**


---

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010**


---

| Linhas | Participantes                  | Comentários da pesquisadora |
|--------|--------------------------------|-----------------------------|
| 3340   | <b>Denise:</b> pião            |                             |
| 3341   | Começa com P                   | Sophia passa pelas          |
| 3342   | I?                             | carteiras, observando.      |
| 3343   | <b>Profª:</b> quê que cê acha? | A professora volta-se       |
| 3344   | Fala pra mim?                  | para a aluna.               |
| 3345   | Fala pra mim                   | Debruça-se sobre            |
| 3346   | Fala a palavrinha              | Denise, ficando de          |
| 3347   | Fala a palavrinha              | costas para a câmera e      |
| 3348   | Quê que é isso?                | tampando a aluna.           |
| 3349   | Cê falou aí agora              | Ana Letícia vai até         |
| 3350   | Isso                           | Sophia e aguarda para falar |
| 3351   | Pi-ano                         | com ela.                    |
| 3352   | Ah                             |                             |
| 3353   | Pi:::ão                        |                             |
| 3354   | fala                           |                             |
| 3355   | <b>Denise:</b> pião            |                             |
| 3356   | <b>Profª:</b> e fala agora     |                             |
| 3357   | Esse desenho                   |                             |
| 3358   | Como é que chama?              |                             |
| 3359   | <b>Denise:</b> pipoca          |                             |
| 3360   | <b>Profª:</b> é o mesmo som?   |                             |
| 3361   | Isso.                          |                             |

---

Fonte: Gravação em vídeo do dia 12/07/2010.

**QUADRO 33**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Denise**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 12/07/2010 |                                |                             |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                  | Comentários da pesquisadora |
| 3465                                            | Prof <sup>a</sup> : PA-lhaço   |                             |
| 3466                                            | Começa igual                   |                             |
| 3467                                            | PI-poca?                       |                             |
| 3468                                            | Denise: pa                     |                             |
| 3469                                            | não                            |                             |
| 3470                                            | é P                            |                             |
| 3471                                            | A                              |                             |
| 3472                                            | Prof <sup>a</sup> : isso mesmo |                             |
| 3473                                            | Olha                           |                             |
| 3474                                            | PA-lhaço                       |                             |
| 3475                                            | PI-poca                        |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 12/07/2010.

Todas as mediações e as interações entre Sophia e Denise contribuíram para a construção de uma boa expectativa para o sucesso escolar da menina e, à medida que Denise foi confirmando a expectativa da professora, mais ela realizava mediações favoráveis ao seu desenvolvimento individual e também ao desenvolvimento coletivo da turma.

Entretanto, esse lugar de destaque na turma foi conquistado por Denise, e, para isso, foi preciso falar muito alto, chamar a atenção por meio de brincadeiras fora de hora, ficando em pé na cadeira e até mesmo com as conversas paralelas. Mas, principalmente porque sabia corresponder às expectativas de aprendizagem da língua escrita estabelecidas por sua professora. Assim, Denise foi avaliada e obteve aprovação nos critérios envolvimento, participação e aprendizagem da escrita.

### 3.3.4 Beatriz

Beatriz é uma menina de pele parda, cabelos lisos e “pouco cuidados”. Assentava-se na primeira carteira em frente à mesa da professora. Morava com um irmão mais velho, com o pai, que não declarou nada no questionário socioeconômico. Sua mãe recebia um salário mínimo trabalhando de ajudante de cozinheira, tinha 34 anos, estudou somente até a 4ª série do ensino fundamental de 8 anos. De acordo com a professora, Beatriz não frequentou escola de educação

infantil. Em meados de julho do ano anterior, 2009, veio para Belo Horizonte com a família e foi matriculada em uma creche, que não é bem vista pela escola, por não realizar um trabalho pedagógico sistematizado voltado para a alfabetização. Beatriz chegou à escola com grandes defasagens pedagógicas, como nos relatou a professora:

**Profa.** A Beatriz não sabia nem escrever o nome dela, não sabia contar, não sabia identificar número e nem a letra B do nome dela, nem nada. Então, o nível de aprendizagem dela é muito mais lento do que o dos outros meninos. Apesar de ela ter o que, boa vontade para fazer, ser caprichosa, mas ela tem essa defasagem, essa deficiência.

Aqui a professora faz o depoimento de como a aluna chegou à escola, sem saber diferenciar letra de número, contar, escrever o próprio nome, identificando, assim, aquilo que para ela seriam os critérios que estariam envolvidos na construção de suas expectativas em relação aos seus alunos e à Beatriz, em especial. A última frase dita pela professora nos faz lembrar as abordagens organicista e cognitivista, que foram criadas para justificar o fracasso escolar de estudantes das camadas populares, atribuindo ao ritmo mais lento de aprendizagem de algumas crianças justificativas patológicas, ou à deficiência cognitiva delas. Ao mesmo tempo em que a professora transfere a dificuldade da aluna para suas “deficiências”, como ela mesma diz, mais adiante usa a abordagem do déficit cultural<sup>28</sup> para justificar o “descaso” da família em relação ao desenvolvimento escolar de Beatriz.

**Pesquisadora:** O que você achou dela, o que você esperava?

**Sophia:** Ó quando nós conversamos com a mãe, na primeira semana eu já vi que ela (Beatriz) tinha dificuldade de fala. Ela troca letra, é uma coisa assim muito abebezada, sabe? E a mãe mima muito ela, nesse ponto. Eu acho que eles são do interior, aí eles não se preocupam muito com isso de ajudar, de cobrar dela, sabe? Eu tenho essa impressão. A atividade dela é caprichada, mas isso é dela, é interesse que vem dela, de ela querer fazer, de ela acompanhar, entendeu? Igual hoje eu te falei, ela não tava dando conta da cruzadinha, e eu tava fazendo a prova com os outros meninos, ela chegou pra mim, ela viu que eu estava ocupada com os outros fazendo prova, ela virou pra mim e falou: Ô Sophia, pede alguém pra me ajudar? Entendeu? Ela sempre mostrou interesse, motivação, mostrou ter iniciativa de fazer, quando ela não sabe, ela vai na minha mesa, e me pergunta: Ô Sophia, eu não sei fazer isso não, me ensina?

---

<sup>28</sup> Mais detalhes sobre essas abordagens na Introdução desta dissertação.

A partir dos depoimentos anteriores, vemos que, apesar de a professora considerar Beatriz caprichosa, motivada e esforçada em aprender, ela também ressaltava suas dificuldades em relação à fala e também ao nível de conhecimento da língua escrita, com o qual ela chegou à escola. Beatriz apresentava trocas de letras na oralidade que, de acordo com Sophia, foram sinalizadas à mãe, juntamente com um pedido de avaliação de uma especialista, nesse caso, de uma fonoaudióloga:

**Pesquisadora:** E dela o que você esperava? Você conhecia ela no início do ano?

**Sophia:** Não, porque a Beatriz veio do interior no ano passado, frequentou creche aqui em BH, ela não estudava em lugar nenhum. Veio para a escola nesse ano. Ela é carinhosa, atenciosa, interessada.

**Pesquisadora:** E ela, correspondeu ao que você esperava para mais ou ficou alguém?

**Sophia:** A Beatriz eu já sabia, desde o início do ano, que era difícil. Primeiro, que ela não frequentava escola, e a creche frequentada é muito fraca. Sempre que a gente tem meninos que vem dela, são fracos. Então quer dizer, eu sabia que ela tinha vindo de lá, e aí quando conversando com a mãe, depois de um tempo de aula, que eu comecei a ver que ela tinha problema de fala, nós encaminhamos para a fonoaudióloga, ela não faz fono ainda, a mãe não leva, entendeu? A mãe virou pra mim e falou, não, pode ficar tranquila, ela e o outro menino é assim mesmo. Só que o filho dela maior tem problema de fala, então eu acho que isso tudo ajudou também no desempenho dela. Ela troca letras. Agora, no final do ano, mesmo com a turma flexível, e tudo, agora novembro, por aí, que ela tá deslanchando no alfabeto. Agora oralmente, ela tá falando entendeu? Agora, falar que eu esperava... eu queria que ela estivesse alfabética, igual aos outros, eu fiz tudo que eu podia, mas esperar, esperar, eu sabia que ia ser muito difícil. Tem menino aqui, que estudou ano passado primeiro ano, nunca foi para a escola, mas chegou, no final do ano, tava alfabético. Mas tem casos e casos. Além disso, ela tem epilepsia, problema de disritmia, tá sem educação física por causa de um laudo e a mãe até hoje, tem mais de seis meses que não traz o laudo. A coordenadora pedagógica falou que ano que vem, se ela não trouxer, vai acionar o Conselho Tutelar. Mas ela é uma menina tranquila. Ela não dá trabalho igual aos outros, ela é tranquila, na hora das atividades, ela senta e vai fazer. Ela é muito esforçada, ela, por exemplo, tem o caderninho de atividades extra classe, ela traz ele pronto, só que o que eu notei, esses dois meses agora, teve um descaso da família pra fazer. A mãe tava dando mais atenção até setembro.

Quando a professora avalia que seria mais difícil para Beatriz aprender os conteúdos escolares, devido a sua inserção tardia na escola, entendemos que Beatriz não tinha ainda construído a base para iniciar o processo de alfabetização esperada pela professora. Isso não significa dizer que a aluna não tivesse nenhum conhecimento sobre a escrita, mas que ela chegou à escola com os conhecimentos cotidianos, com suas vivências, e era necessário partir daí, por meio da criação de zonas de desenvolvimento proximal, promover a transformação dos conhecimentos

cotidianos em conhecimentos científicos. Para que isso acontecesse, seria necessário que tanto a professora quanto os colegas mediassem essa transformação.

Em sala, Beatriz pouco se envolvia nas aulas, pouco conversava com os colegas e com a professora. Por ser mais calada, ficava quase todo o tempo observando o que se passava ao seu redor. Por causa desse comportamento, a professora sempre passava ao lado da carteira de Beatriz a fim de verificar o que a menina estava fazendo e se estava fazendo de maneira correta. As intervenções também aconteciam particularmente, quando a professora percebia que Beatriz não estava dando conta de entender o que estava sendo explicado ao grupo de forma geral. Vejamos abaixo as transcrições que confirmam as afirmações feitas acima.

**QUADRO 34**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                           |                                                                                        |
|-------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes             | Comentários da pesquisadora                                                            |
| 1010                                            | Vamos lá.                 | Professora vai até a carteira de Beatriz e observa a atividade da aluna, orientando-a. |
| 1011                                            | Então vamos escrever      |                                                                                        |
| 1012                                            | o balão aí?               |                                                                                        |
| 1013                                            | Vamos ver                 |                                                                                        |
| 1014                                            | deixa eu ver a Beatriz    |                                                                                        |
| 1015                                            | e o Kevin aqui            |                                                                                        |
| 1016                                            | Não                       |                                                                                        |
| 1017                                            | não pode colorir mais não |                                                                                        |
| 1018                                            | o tênis                   |                                                                                        |
| 1019                                            | não começa com a letra B  |                                                                                        |
| 1020                                            | arruma aqui               |                                                                                        |
| 1021                                            | (tá) lá no quadro         |                                                                                        |
| 1022                                            | Beatriz                   |                                                                                        |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

No QUADRO 34, é possível perceber a interação da Beatriz com a professora devido à dificuldade apresentada pela criança em terminar e localizar objetos cuja escrita do nome inicie com a letra B. Nessa época, Beatriz tinha muita dificuldade para reconhecer as letras, inclusive as do seu próprio nome.

**QUADRO 35**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                                   |                             |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                     | Comentários da pesquisadora |
| 1751                                            | Beatriz: brigadeiro               |                             |
| 1752                                            | começa com A                      |                             |
| 1753                                            | Prof <sup>a</sup> : BRI...gadeiro |                             |
| 1754                                            | é com B                           |                             |
| 1755                                            | Beatriz                           |                             |
| 1756                                            | igual ao seu nome.                |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

A professora buscava sempre observar o que esta aluna estava fazendo para realizar as mediações necessárias para que Beatriz pudesse concretizar as atividades de sala de aula como os outros alunos. No QUADRO 36, notamos a intervenção da professora no momento em que Beatriz tenta olhar a atividade do colega:

**QUADRO 36**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                    |                             |
|-------------------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes      | Comentários da pesquisadora |
| 1083                                            | Beatriz?           |                             |
| 1084                                            | não olha o do Caio |                             |
| 1085                                            | Beatriz.           |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Pensamos que “olhar” a atividade de outro colega está mais próximo da “cola”, que, muitas vezes, não é tolerada pelos professores, em geral, e também pela professora da sala pesquisada. Essa cultura da “cola” de outro colega pode não ser tolerada, porque a cultura escolar tradicional construída, ao longo dos anos, avalia e valoriza aquilo que se faz sozinho (a Zona de Desenvolvimento Real) e não aquilo que se faz com ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal) (VYGOTSKY, 1989). Nessa sala, a professora realizava a maior parte das atividades no coletivo e poucas individuais, por isso, quando solicitava que os exercícios fossem resolvidos sozinhos, não gostava que as crianças tentassem olhar a do colega. Após as

tentativas dos alunos, para resolver das atividades, Sophia tirava as dúvidas coletivamente.

Outra forma de interação e mediação da professora para com a Beatriz era por meio das sinalizações feitas pela professora durante as atividades, como forma de buscar a sua atenção para aquele momento, como se pode ver no QUADRO 37, a seguir:

**QUADRO 37**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                       |                             |
|-------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Linhas                                          | Participantes         | Comentários da pesquisadora |
| 1103                                            | Prof <sup>a</sup> : ó |                             |
| 1104                                            | psiu                  |                             |
| 1105                                            | a Beatriz             |                             |
| 1106                                            | o Carlos e:::         |                             |
| 1107                                            | a Beatriz             |                             |
| 1108                                            | Carlos e Kevin        |                             |
| 1109                                            | vão prestar atenção   |                             |
| 1110                                            | Ó                     |                             |
| 1111                                            | ba?                   |                             |
| 1112                                            | como que é o ba?      |                             |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

A professora muito se empenhou para que a menina não olhasse a atividade dos outros colegas, por acreditar que ela deveria buscar resolver os exercícios sozinha. Perto de Beatriz não havia colegas assentados e, então, ela buscava a ajuda dos que estavam em seu entorno, como Carlos, o que evidenciamos no QUADRO 38, a seguir:

**QUADRO 38**  
**Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz**

| SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010 |                               |                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linhas                                          | Participantes                 | Comentários da pesquisadora                                                                                                   |
| 2536                                            | Prof <sup>a</sup> : muito bem | Beatriz mostra sua atividade para Sophia: separação da palavra boné em sílabas. Não foi possível ouvir as respostas da aluna. |
| 2537                                            | quem separou boné             |                                                                                                                               |
| 2538                                            | Beatriz?                      |                                                                                                                               |
| 2539                                            | Separou sozinha?              |                                                                                                                               |
| 2540                                            | Lucas: eu acho que é o Carlos |                                                                                                                               |

(Conclusão)

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010**

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>                 | <b>Comentários da pesquisadora</b>       |
|---------------|--------------------------------------|------------------------------------------|
| 2540          | <b>Lucas:</b> eu acho que é o Carlos |                                          |
| 2541          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> Carlos      |                                          |
| 2542          | cê separou boné já?                  |                                          |
| 2543          | <b>Lucas:</b> eu já separei          | Carlos mostra a folha para a professora. |
| 2544          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> Ah::        |                                          |
| 2545          | você e Beatriz estão brilhando.      |                                          |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 14/04/2010.

Como foi possível notar, Beatriz separou corretamente a palavra “boné”, em sílabas. Como ela apresentava muitas dificuldades em relação ao pedagógico, a professora duvida, a princípio, que a menina tenha feito a atividade sozinha e pensava que ela tinha olhado a tarefa do colega do lado, que, a propósito, era o Carlos. Mesmo assim ela faz elogios aos dois, dizendo: “você e Beatriz estão brilhando” (linha 2545).

Por meio da fala do Lucas, na linha 2540, é possível notar que até os colegas de sala de Beatriz já haviam percebido as suas dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele duvida que ela tenha feito a tarefa sozinha e diz que achava que havia sido o Carlos que fizera a separação em sílabas: “eu acho que foi o Carlos” (linha 2540).

No mês de junho, Beatriz começou a apresentar uma melhora em relação à aprendizagem da escrita e a professora mostrou-se muito feliz e satisfeita, como se pode ver nas sequências interacionais do QUADRO 39, a seguir:

**QUADRO 39****Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz****SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010**

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>                 | <b>Comentários da pesquisadora</b> |
|---------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| 0449          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> está o quê? |                                    |
| 0450          | <b>Alunos(as):</b> demorando         |                                    |
| 0451          | <b>Prof<sup>a</sup>:</b> ah          |                                    |
| 0452          | demorando                            |                                    |
| 0453          | começa com que letra?                |                                    |
| 0454          | <b>Alunos(as):</b> D                 |                                    |
| 0455          | <b>João Renato:</b> e termina com O  |                                    |

(Conclusão)

**SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 14/04/2010**

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>           | <b>Comentários da pesquisadora</b>                                               |
|---------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 0456          | Beatriz: D de Dalas            |                                                                                  |
| 0457          | Prof <sup>a</sup> : isso mesmo |                                                                                  |
| 0458          | Beatriz                        | Beatriz, que estava apagando algo no caderno, relaciona a letra D ao nome Dalas. |
| 0459          | D de Dalas.                    |                                                                                  |
| 0460          | João Renato: e termina com O   |                                                                                  |
|               |                                | Professora fica feliz e inicialmente parada, olhando para a menina.              |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 07/06/2010.

Beatriz gostava muito de ser elogiada pela professora, da mesma forma que a professora elogiava seus colegas, e, para que isso acontecesse, buscava realizar as atividades da melhor maneira e ia mostrá-las à professora.

**QUADRO 40****Sequência interacional – Interações realizadas com Beatriz****SEQUÊNCIA INTERACIONAL – AULA DO DIA 07/06/2010**

| <b>Linhas</b> | <b>Participantes</b>     | <b>Comentários da pesquisadora</b>                     |
|---------------|--------------------------|--------------------------------------------------------|
| 0583          | Beatriz: fessora?        | Beatriz levanta o caderno para mostrá-lo à professora. |
| 0584          | tá certo?                |                                                        |
| 0585          | Prof <sup>a</sup> : isso |                                                        |
| 0586          | com letra bonita         |                                                        |

Fonte: Gravação em vídeo do dia 07/06/2010.

Outros eventos como esse aparecem no decorrer da aula. À medida que a professora elogiava o caderno ou a letra de algum colega, Beatriz perguntava: “e a minha / professora?”, esperando ouvir o mesmo elogio feito pela professora ao outro colega. E a professora, por sua vez, buscava elogiar: “Ah / mas a letra / tá ficando bonita / hein Beatriz?”

Na aula do dia 12 de julho, não aconteceu nenhum evento significativo de interação entre a professora e a aluna referida.

De acordo com o boletim de Beatriz, Sophia sinalizou aos pais da aluna a necessidade de acompanhamento familiar e de uma fonoaudióloga, medidas estas consideradas importantes na aprendizagem da escrita, nesse caso. Sinalizou,

também, algumas das medidas adotadas pela escola a fim de ajudar a aluna a se recuperar. As dificuldades no processo de aprendizagem da Beatriz são apresentadas nos conceitos dados a ela nas disciplinas, recebendo A somente em Artes e Educação Física.

| ATITUDES E VALORES                                                               |    |    |    |                                                    |    |    |    |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----------------------------------------------------|----|----|----|--|--|
| LEGENDA: S - SIM N - NÃO AV - ÀS VEZES                                           |    |    |    |                                                    |    |    |    |  |  |
| TRIMESTRES                                                                       | 1º | 2º | 3º | TRIMESTRES                                         | 1º | 2º | 3º |  |  |
| ORGANIZA SEU MATERIAL ESCOLAR                                                    | S  | S  | S  | PARTICIPA COOPERATIVAMENTE DAS ATIVIDADES EM GRUPO | S  | S  | S  |  |  |
| TEM INTERESSE EM APRENDER                                                        | S  | S  | S  | CONSERVA O MATERIAL DE USO COLETIVO                | S  | S  | S  |  |  |
| CUMPRE REGRAS, COMBINADOS E HORÁRIOS                                             | S  | S  | S  | SABE OUVIR E RESPEITAR OS OPINIÕES DOS COLEGAS     | AV | AV | AV |  |  |
| REALIZA AS ATIVIDADES PROPOSTAS                                                  | AV | AV | AV | RESPEITA O PRÓXIMO, É SOLIDÁRIO E TOLERANTE        | S  | S  | S  |  |  |
| EMITE OPINIÕES COM CLAREZA, SEGURANÇA E SABE ARGUMENTAR SOBRE SEU PONTO DE VISTA |    |    |    |                                                    | AV | AV | AV |  |  |

| FREQUENCIA POR TRIMESTRE |      |      |      |       | OBSERVAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|------|------|------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TRIMESTRES               | 1º   | 2º   | 3º   | TOTAL |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| DIAS LETIVOS             | 68   | 66   | 66   | 200   | ALUNA NECESSITA DE ATENDIMENTO FONOAUDIOLÓGICO E ASSISTÊNCIA FAMILIAR NAS ATIVIDADES DE PARA CASA.<br>ALUNA PARTICIPA DA RECUPERAÇÃO PARALELA.<br>NECESSITA DE ASSISTÊNCIA FAMILIAR NAS ATIVIDADES DE PARA CASA.<br><br>ALUNA PARTICIPOU DA RECUPERAÇÃO PARALELA. |
| HORAS LETIVAS            | 272  | 264  | 264  | 800   |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| FALTAS DIAS              | 9    | 7    | 7    | 23    |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| FALTAS HORAS             | 36   | 28   | 28   | 92    |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| **SITUAÇÃO               | FREQ | FREQ | FREQ | FREQ  |                                                                                                                                                                                                                                                                   |

OBSERVAÇÕES:  
\* ENCERRAMENTO DE CADA TRIMESTRE: 15 de Maio; 31 de Agosto; 23 de Dezembro  
\*\* FREQ - FREQUENTE  
INF - INFREQUENTE (O ALUNO NÃO ATINGIU 75% DA CARGA HORÁRIA EXIGIDA POR LEI)

| CONCEITOS DISCIPLINARES        |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |    |   |    | LEGENDA |  |  |
|--------------------------------|----|---|----|---|----|----|---------------------|----|---|----|---|----|---------|--|--|
| CONCEITOS: (A) (B) (C) (D) (E) |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| TRIMESTRES                     | 1º | R | 2º | R | 3º | RF | TRIMESTRES          | 1º | R | 2º | R | 3º | RF      |  |  |
|                                |    |   |    |   |    |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| ARTES                          | A  |   | A  |   | A  |    | LITERATURA INFANTIL | C  |   | B  |   | B  |         |  |  |
| Ciências                       | C  |   | C  |   | C  |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| EDUCAÇÃO FÍSICA                | A  |   | B  |   | B  |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| GEOGRAFIA                      | C  |   | C  |   | C  |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| HISTÓRIA                       | C  |   | C  |   | C  |    |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| LÍNGUA PORTUGUESA              | D  | D | D  | D | D  | D  |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |
| MATEMÁTICA                     | D  | D | D  | D | D  | D  |                     |    |   |    |   |    |         |  |  |

R: RECUPERAÇÃO RF: RECUPERAÇÃO FINAL S: SEM AVALIAÇÃO

| RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO |            |    | CARIMBO DA ESCOLA |
|--------------------------------|------------|----|-------------------|
| DATA                           | ASSINATURA | BM |                   |
|                                |            |    |                   |

FIGURA 17 – Boletim da Beatriz

Sophia não teve informações sobre o desempenho pedagógico de Beatriz por meio de outros professores, mas a conversa no início do ano com a mãe e o nome da creche da qual ela viera foram fatores importantes na construção da expectativa da professora em relação ao desenvolvimento da aluna. O fato de Beatriz vir de uma creche que não era considerada tão boa, em termos

pedagógicos, pelos profissionais da escola onde foi feita a pesquisa, pode ter prejudicado seu desempenho na aprendizagem da escrita, pois a professora, ao esperar pouco dela, investiu pouco também no seu aprendizado. Gomes (1995) também analisou esse tipo de prática, que denominou Efeito Mateus – metáfora retirada de uma passagem da Bíblia que diz: os ricos sempre ficam mais ricos e os pobres, sempre mais pobres.

Com todos esses fatos, concluímos que Sophia, no início do ano, buscava chamar mais esses alunos para a rede principal de comunicação, e, com o passar do tempo e tendo construída as expectativas em relação a cada aluno, ela começou a mudar sua postura, assim como também começou a modificar suas expectativas em relação a eles. Portanto, Sophia considerava como fatores importantes na construção das expectativas o envolvimento das crianças em sala, o apoio da família e o ritmo de aprendizagem das crianças, o que, dessa forma, acaba confirmando a tendência dos professores em seguir o ritmo daqueles que aprendem mais rápido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como as expectativas da professora Sophia em relação ao grupo e, mais especificamente, em relação a cada uma das quatro crianças selecionadas poderiam influenciar na aprendizagem da escrita, uma vez que a maior parte dos alunos da sala selecionada vivem em situação de vulnerabilidade social. Consideramos que para haver um processo de escrita de forma satisfatória para a criança, além da intervenção pedagógica do professor, é necessário que ele observe o fator psicológico. Assim, a autoestima deve ser estimulada a fim de que o aluno se sinta confiante. Isso é fundamental, principalmente, às crianças cuja realidade de vulnerabilidade social, muitas vezes, as condena à exclusão, impedindo-lhes o acesso aos bens e serviços da sociedade, como a própria educação, lazer, cultura, saúde e trabalho.

A análise das interações e mediações ocorridas em sala nos permitiu perceber como e quais foram os fatores que ajudaram na construção das expectativas da professora em relação aos alunos e, com isso, foi possível perceber quem tinha mais chance de falar, quando, como, e o que, ou seja, quem poderia fazer parte da rede principal de comunicação e quem fazia parte da rede de comunicação paralela. Além disso, pudemos constatar que a participação em uma dessas redes de comunicação foi algo dinâmico, pois numa mesma aula, os alunos puderam vivenciar participações numa e noutra rede, conforme intervenções da professora junto a esses alunos e conforme as próprias ações deles.

As análises apresentadas aqui mostram-nos que o fato de ser vulnerável socialmente pode trazer algumas desvantagens em relação aos que têm um poder aquisitivo maior, pois os menos favorecidos, de acordo com a professora, terão menos acesso à escrita fora do ambiente escolar, ingressarão mais tarde na escola e serão menos estimulados do que aqueles que são inseridos mais cedo no ambiente alfabetizador. Vejamos o que ela disse, em entrevista, sobre isso:

**Pesquisadora: Você acredita que o fator socioeconômico influencia na aprendizagem da escrita? Você acha que o nível aquisitivo, financeiro ou que o poder cultural pode influenciar nessa aprendizagem?**

**Sophia:** Eu acho que influencia, mas não é só ele. Acho que tem um conjunto de fatores que vão influenciar nisso e esse fator não é o principal.

**Pesquisadora: Mas você acha que ele pode influenciar?**

**Sophia:** Ele pode influenciar. Porque uma criança que tem um livro em casa desde pequenininha, ela vai ser muito mais estimulada a ler do que outra

que tá... igual tem uma aqui que chegou, que está entrando para a escola praticamente agora esse ano. Então quer dizer, o outro que já tem contato com a educação infantil desde uns dois ou três anos atrás, que tem livro dentro de casa, a mãe lê para ele e tudo, ele tá mais estimulado do que outro que entrou para a escola agora, esse ano.

**Pesquisadora: E aí, esses podem começar a escrever mais rápido?**  
(Sophia balança a cabeça concordando).

Mas na sala pesquisada, percebemos que para Sophia, o fator socioeconômico não era o mais importante na definição de suas expectativas de aprendizagem da escrita. Durante a sua prática, percebemos que outros fatores se aliavam a esse nessa construção. Por exemplo, incomodava à professora o fato de alguns alunos não terem experiência escolar na Educação Infantil, como a maior parte de seus alunos teve. Isso exigia que ela tivesse que lhes ensinar conteúdos diferenciados.

Como sabemos, isso gera um trabalho extra e diferenciado que, muitas vezes, as professoras deixam de fazer, ou seja, desconsideram os que chegam à escola com menos experiência escolar e conhecimentos sobre leitura e escrita, e tomam como parâmetro aquilo que a maior parte dos alunos já sabe para dar continuidade aos trabalhos de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, devido ao curto tempo escolar disponível pelo currículo aos estudantes. Com isso, quem já tinha defasagem em relação aos outros, fica em uma situação de desvantagem maior ainda, no decorrer do ano, a não ser aqueles que conseguem, por mérito próprio, ou com a ajuda de outros, como a família, recuperar o que não tiveram a chance de aprender.

Essa falta de consideração com os que não fizeram a Educação Infantil pode ser vista como um tipo de violência simbólica, no entanto, isso já vem sendo modificado pela política educacional brasileira, que há bem pouco tempo transformou a Educação Pré-Escolar em Educação Infantil, a conhecida Pré-Escola, em Escola. Isso aconteceu a partir da Lei 8679 de 2003, que criou as unidades municipais de educação infantil. O objetivo dessas unidades municipais era atender e garantir o pleno atendimento educacional das crianças de até 5 anos e oito meses de idade. Essas unidades municipais de educação geralmente são vinculadas a uma escola de educação municipal.

Com o objetivo de assegurar um ensino obrigatório de maior duração/tempo, maiores oportunidades de aprendizagem e com isso um ensino mais significativo, foi sancionada a lei nº 11.274/2006, estabelecendo o início do ensino

fundamental aos seis anos, com o objetivo de oferecer às crianças uma formação básica. Com isso, as crianças passaram a ter nove anos de ensino fundamental, ao invés de oito anos.

Além disso, algumas escolas brasileiras possuem currículos que não permitem a adaptação daqueles que precisam de um tempo maior para aprender. As professoras precisam cumprir a carga horária e os conteúdos determinados pelo Ministério da Educação e, com isso, pergunta-se: como ajudar os alunos que chegam à escola com níveis diferenciados de conhecimento sobre a língua escrita?

Outro ponto importante na construção das expectativas de Sophia e que está ligado aos fatores apresentados anteriormente referiu-se às interações construídas em sala de aula entre professora e alunos. As oportunidades de fala eram mais concedidas às crianças que as solicitavam e, essas, por sua vez, eram aquelas que possuíam um bom ritmo de aprendizagem, ou o ritmo de aprendizagem esperado pela professora. Assim, os alunos que participavam mais da rede de comunicação principal demonstravam maior interesse pelas aulas, eram mais ouvidos e mais convidados a participar das discussões. Consequentemente, esses alunos tinham uma oportunidade maior de aprendizagem, já que, como diz Vygotsky (1989), a aprendizagem possui uma natureza social e histórica, ou seja, acontece por meio da e na linguagem, em um determinado espaço interacional. À medida que os alunos têm mais chances de falar sobre o que estão aprendendo e de refletir sobre isso, mais oportunidades têm de aprendizagem e de promover, assim, processos internos de desenvolvimento, coletiva e individualmente. Portanto, a aprendizagem da escrita mostrou-se, nessa sala, como um processo discursivo e construído nas interações e ações dos sujeitos tanto no plano individual quanto no coletivo, pois, segundo Gomes e Monteiro (2005), “a aprendizagem se constitui também pelo que as crianças pensam e falam sobre essa aprendizagem e sobre o que fazem com ela” (p. 31). Como vimos a dinâmica da sala de aula foi capaz de modificar as expectativas da professora e assim transformar, modificar a visão da professora em relação aos alunos.

Além disso, a aprendizagem da escrita, nessa sala, incorporou as especificidades da alfabetização sem desconsiderar os processos de aprendizagem dos alunos. Sophia buscou ensinar a escrita dando ênfase a alguns princípios do método sintético/silábico, levando em conta e analisando as hipóteses das crianças em relação à escrita das palavras. Para que o aprendizado fosse significativo para a

professora e para as crianças, ela buscou utilizar gêneros textuais, tais como: parlendas, músicas e listas, mas sem aprofundar na função social da escrita, tendo como foco a aquisição das capacidades de decodificação e codificação por meio de textos usados como pretextos para se ensinar a ler e escrever.

A observação da prática da professora nos permitiu, portanto, concluir que, na sala pesquisada, trabalhou-se mais com o ensino da língua escrita do que com o ensino da linguagem escrita, uma vez que o que prevaleceu foi o ensino da técnica de escrever, sem associá-la ao uso da escrita como uma prática social. Outro ponto que não foi trabalhado refere-se ao uso dos letramentos múltiplos, confirmando, assim, as afirmações de Rojo (2009): os diversos tipos de letramento presentes em nossa sociedade têm estado pouco presentes nas salas de aulas. Com isso, vemos que a aprendizagem da escrita se deu por meio da construção e análise da estrutura silábica das palavras que constituíam os textos. A função da escrita esteve ligada, na maioria das vezes, à cópia de textos. No entanto, a apropriação da escrita, mesmo tendo a professora como centro do processo, e a escrita como cópia, na maioria das vezes, constituíram-se, também, em um processo discursivo e reflexivo, uma vez que Sophia valorizava e analisava com o grupo as diversas hipóteses dos alunos em relação à escrita das palavras. As mediações interativas que aconteceram no grupo e individualmente propiciaram oportunidades de aprendizagem da escrita para todos e, com isso, a constituição de processos internos de desenvolvimento da escrita que dificilmente ocorreriam se a professora não tivesse levado em conta os processos discursivos em sala de aula, tais como: construção dos conceitos de letras, sílabas, palavras, das características da língua escrita e de diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, podemos dizer que as interações ocorridas em sala de aula foram valorizadas e respeitadas e que as diversas vozes foram ouvidas e levadas em consideração. Enfim, as expectativas da professora foram construídas baseadas nas informações de outros professores sobre os alunos, na “fama” das escolas que alguns alunos frequentaram antes de entrarem para aquela sala de aula, pelo envolvimento mostrado pelos alunos durante as aulas, pelo ritmo de aprendizagem de cada um e pelo envolvimento da família. Isso significa dizer que, quando o ano se iniciou, Sophia recebeu informações dos professores anteriores sobre cada aluno, o que já orientou suas ações e interações com eles. Além disso, saber de qual escola veio o aluno, como foi o caso da Beatriz, levou Sophia a pensar que o 1º ano seria

trabalhoso para a aluna e, conseqüentemente, para a professora, por Beatriz não ter o nível de conhecimento da língua escrita esperado pela professora, para acompanhar a turma. Em relação ao envolvimento da família, este, geralmente, esteve aliado ao ritmo de aprendizagem dos alunos, e nos pareceu serem os fatores responsáveis pelas mudanças das expectativas da professora sobre a aprendizagem dos quatro alunos aqui analisados, durante o ano de 2010.

Vejamos o caso de Paulo, Denise e Carlos. Paulo iniciou o ano sendo considerado um dos mais preparados para lidar com as capacidades necessárias para a aprendizagem da escrita. Era um dos alunos mais chamados a participar das aulas por Sophia. No entanto, com o passar dos meses, outros alunos começaram a se destacar aos olhos de Sophia e, por isso, Paulo precisou dividir seu espaço nas interações com eles. Isso provocou em Paulo uma reação, não esperada pela professora. Ele preferiu se retirar da rede principal de comunicação, por não conseguir dividir esse espaço com outros colegas. Com Denise ocorreu o contrário. Ela iniciou o ano de 2010 menos envolvida e participando menos das interações sociais. No decorrer do ano, começou a se destacar e a ser mais notada pela professora, o que fez com que ela pudesse esperar mais de Denise e realizar intervenções a fim de desenvolver processos internos de desenvolvimento, em relação à aprendizagem da escrita.

Com base em nossas observações, pudemos constatar, também, que crianças que aprendem mais rápido também são inseridas com maior rapidez nas redes principais de comunicação, sendo usadas como modelos de aprendizagem e de comportamento para os demais alunos seguirem. Com isso, podemos concluir que a construção das expectativas dessa professora foi um processo dinâmico, elas foram modificadas de acordo com as mudanças no comportamento das crianças, com o retorno pedagógico e com o maior ou menor envolvimento da família. O que ficou evidente é que, se a família apoiasse e ajudasse no processo de aprendizagem, Sophia se dedicava a realizar intervenções e mediações significativas com os alunos; porém, se a família, por qualquer motivo, deixasse de dar apoio, a professora, por sua vez, também diminuía suas mediações em sala de aula, como no caso de Kevin e Beatriz.

Em relação à expectativa geral, com toda a turma, a professora afirmou em entrevista que esperava que a maioria dos alunos saíssem alfabetizados (leia-se aqui “lendo fluentemente”), o que realmente ocorreu, devido às intervenções

realizadas com o grupo e à ênfase dada ao ensino da tecnologia da leitura e da escrita (SOARES, 2003). Nessa sala verificamos o ensino de partes específicas da alfabetização, como a associação entre fonema e grafema, a fim de preparar o aluno para o ensino da língua escrita. Ao escolher um determinado princípio, corre-se o risco de não alcançar outros, de não buscar por outros e, assim, reduzir os “conhecimentos linguísticos, quando subtrai o valor do uso e as funções sociais da escrita” (BATISTA, et al., 2005). Sophia optou pelos princípios do método sintético/silábico, buscando aliá-lo ao uso significativo e contextualizado da escrita; no entanto, trabalhou muito pouco a funcionalidade dos diversos portadores de texto. Mesmo sem aprofundar no estudo dos usos e das funções da escrita, Sophia teve o cuidado de preparar atividades voltadas para o contexto dos alunos, sem negar-lhes informações contextualizadas, como aconteceu na época da Copa do Mundo, em que ela teve a oportunidade de conversar com os alunos sobre a África e seus costumes, país que serviu de sede para a Copa. Essas informações eram, naquele contexto, relevantes, uma vez que a turma gostava muito de futebol.

Outra competência trabalhada com o grupo de forma significativa e por meio da mediação da professora foi a apresentação ao grupo dos suportes de escrita ligados ao ambiente escolar, como o livro, o caderno, os livros de história e o cartaz. Sempre que um desses era introduzido, era apresentado de forma sistemática e, desse modo, Sophia mostrava aos alunos para que serviam, como deveriam ser utilizados, o que continham, ou seja, apresentava as especificidades desses suportes de escrita.

Diante de tudo isso, reafirmamos que o olhar da professora em relação aos alunos, mais especificamente, as suas expectativas construídas em relação a cada um deles sobre a aprendizagem da escrita interferiu na condução das mediações realizadas em sala de aula, de forma a ajudá-los na construção dos processos internos de desenvolvimento que poderiam levá-los ao sucesso escolar.

Finalizamos essa dissertação, constatando que o gênero e a etnia não foram fatores determinantes para a construção das expectativas da professora sobre o aprendizado de seus alunos. No entanto, a carga horária e o conteúdo curricular, tão valorizados pela cultura escolar e pela professora em questão, são fatores que nos preocuparam, no sentido de que podem fazer com que os professores desconsiderem as necessidades educacionais desses sujeitos.

Pudemos verificar, entretanto, que a grande maioria dos alunos conseguiu alcançar as capacidades necessárias para a aquisição da língua escrita, como, por exemplo: codificar e decodificar; desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar; saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar; conceituar letras, sílabas, palavras e separar palavras na escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*, Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010

AIDAR, T.; SOARES, M. J. B. *Desigualdade, vulnerabilidade social e a mortalidade por causas violentas no contexto metropolitano: o caso de Campinas, Brasil*. Nepo Unicamp, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab\\_cap\\_20\\_pgs\\_561\\_579.pdf](http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_20_pgs_561_579.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2010.

ANDRADE, L. T. *Aula de História: cultura, discurso e conhecimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. (Dissertação de Mestrado)

ARAÚJO, C. H; LUZIO, N. Para superar o fracasso escolar. *Jornal de Brasília*, 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para\\_superar\\_fracasso\\_escolar.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm)>. Acesso em: 20 maio 08.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BARBOSA, A. A. C. *EMAG, 35 anos: uma escola, muitas histórias*. Belo Horizonte: Futura Express, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias: vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Maio, 1981.

BATISTA, A. A. G. et al. *Capacidades da alfabetização*. v. 2. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização)

BELO HORIZONTE. Lei nº 8679/2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fiscolex.com.br/ExibeDoc.aspx?busca=LEI%20N%C2%BA%208679/03>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Artigo 205. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 4 maio 2009.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade*. Presidência da República, Brasília: 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2011.

CARNEIRO, F. H. P. Caminhos da alfabetização em Minas Gerais: Um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. (*Dissertação de Mestrado*). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CARVALHO, Mauro Giffoni de. Quatro histórias e dois destinos. In: GOMES, M. F. C e SENA, M. G. C. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

CASTANHEIRA, M. L; CRAWFORD, T.; GREEN, J. L. & DIXON, C. N. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, v. 4 n. 11, 2001, p. 353-400.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora, 2004.

CASTANHEIRA, M. L; GREEN, J. L.; DIXON, C. Práticas de Letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, Ano 2, n. 20, p. 7-38. CIED – Universidade do Minho, 2007.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em: 15 jan. 2011.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2010. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 15 jan. 2011.

CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986. p. 9-10.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez. 2002.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL - em documento informativo sobre o Panorama Social da América Latina, 2009. Disponível em: <<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/37859/P37859.xml&xsl=/dds/tpl-p/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xslt>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL - em documento informativo sobre o Panorama Social da América Latina, 2010. Disponível em:<<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/41806/P41806.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

COSTA VAL, M. da G. et al. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CRAVEIRO, Ana Nery Marinho. *Dos bancos escolares à docência: as relações entre os saberes da formação escolar das professoras e suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem na língua escrita*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Pará. 2004.

DEDECCA, C. S. et al. Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social Projeto de Qualificação Social para Atuação de Sujeitos ou Grupos Sociais na Negociação Coletiva e na Gestão de Políticas Públicas. Convênio MTE - DIEESE. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE Departamento de Qualificação – DEQ, 2007. Disponível em: <[http://www.mte.gov.br/observatorio/sumario\\_2009\\_TEXTOV1.pdf](http://www.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2011.

DIAS, M T. M. *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

DIAS, M. T. M; GOMES, M. F. C; GREGÓRIO, M. K. S. V. Quem sabe ler não pode falar: uma análise das práticas discursivas de leitura em uma sala de aula de alfabetização de adultos. In: *Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos*.1., 2010. Paraíba. Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010. 1 CD.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de janeiro: Zahar. 1978. p. 13-41.

GOMES, M. F. C. *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “bons” e de “maus” alunos e suas representações*. (Dissertação de Mestrado em Educação), FaE/UFMG, 1995.

GOMES, M. F. C. Leitura e escrita: a produção dos “maus” e “bons” alunos. In: GOMES, M. F. C e SENA, M. G. C. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

GOMES, M. F. C. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2004.

GOMES, M. F. C. Contextos de produção de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula. *Presença Pedagógica*, v.11, nº 65, set/out. 2005.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: Caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GOMES, M. F. C; DIAS, M. T. M; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades da aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

GOMES, M. F. C; MORTIMER, E. F. Histórias Sociais e Singulares de Inclusão e Exclusão na Aula de Química. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.133, jan./abr. 2008.

GOMES, M.F.C; MORTIMER, E.F.; KELLY, J.G. Contrasting Stories of Inclusion/Exclusion in the Chemistry Classroom. In: *International Journal of Science Education*, v. 33, n. 6, April 2011, p.747-772.

GOMES, S. S. *Limites e possibilidades do letramento escolar: Um estudo etnográfico das capacidades de linguagem nas disciplinas curriculares*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GREEN, J. L., & DIXON, C., & ZAHARLICK, A. Ethnography as a Logic of Inquiry. In J. Flood, D. Lapp, J. Jensen & J. Squires (eds.) *Handbook for Research on Teaching the English Language Arts*, (2nd ed.) New Jersey: LEA, 2001.

GUARESCHI, N. M. F; REIS, C. D; HUNING, S. M; BERTUZZI, L.D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007.

GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In COOK-GUMPERZ, J. (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola. 2002.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2001.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. Dissertação de Mestrado, USP; Ribeirão Preto, 2006.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. In: *Guia da Alfabetização: escrita e leitura: como torna o ensino significativo*, n. 2, Belo Horizonte: Segmento, 2010.

MENEZES, Luis Carlos de. O aprendizado das lições ocultas. *Nova Escola*, v. 212, n. 114, maio 2008.

MITCHELL, J. C. Typicality and the case study. In: ELLENS, R. F. (Ed.). *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Presss, 1984. p. 238-241

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L; GOÉS, C. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993. 2. Ed. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)

OLIVEIRA, M.A. Trabalhando com a sílaba no ensino da escrita. In: *Guia da Alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita*, n.1, Belo Horizonte, Segmento, 2010.

PALMA, A; MATTOS, U. A. Contribuições da ciência pós normal à saúde pública e a questão da vulnerabilidade social. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, v. VIII, 567-590, set./dez. 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso ,escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 24, 32-43, 1991.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 61-70, 1986.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1986.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. USA: Crown House Publishing Ltd, 1968/1992.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUPKE, Elio. *Expectativas do professor e desempenho de alunos*. (Dissertação de Mestrado), UFRGS, 1981.

SALVADOR, César Coll.& MESTRES,Mariana Miras & GOÑI, Javier Onrubia & GALLART, Isabel Sole. *Psicologia da Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANT'ANNA, A; AERTZ, D; LOPES, M. J. Homicídios entre adolescentes no Sul do Brasil: situações de vulnerabilidade segundo seus familiares. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21 (1): 120-129, jan-fev, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n1/14.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

SCHIAVONI, A. *Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores*. (Dissertação de Mestrado), UNICAMP; Campinas, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Inclusão e educação: responsabilidade política e social*. Belo Horizonte, 2004.

SILVA, T. R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 31-44. Fev. 1980.

SINOPSE DO CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2011

SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In: Vygotsky – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. *Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da educação/CEDES*, n. 71, 2000.

SIROTA, Regine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, M. B. A reinvenção da Alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. Alfabetização e Letramento. *Caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VARGAS, P. G. *Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VÓVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, Artmed: 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1979/1984.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989/2008.

## Sites:

<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>. Acesso em: 12 fev. 2011.

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 fev. 2011.

<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/selecaoProAlfa.faces>. Acesso em: 15 fev. 2011.

<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp>. Acesso em: 13 fev. 2011.

[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.05.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.05.00.00&ver=por). Acesso em: 20 fev. 2011.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - professora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO À PROFESSORA ALFABETIZADORA DA TURMA DO 1º ANO DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_

**Título do Projeto:** A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31)3409-6177

**Pesquisadora co-responsável:** Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com / Tel: (31)3889-9357

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar a influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Se você concordar em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula, que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

Serão realizadas: entrevista, observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.

Caso você participe deste estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual de trabalho.

Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

A sua participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Este estudo envolverá gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física, além daqueles que encontra normalmente em seu dia a dia.

**Participante:**

A pesquisadora Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG), solicitaram minha participação neste estudo intitulado: “A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.” Eu concordo em participar desta investigação, que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:**

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

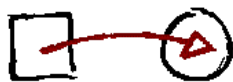
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da pesquisa  
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br  
Tel:(31)3409-6177

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora co-responsável  
Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com  
Tel:(31)3889-9357

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido - escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO À ESCOLA \_\_\_\_\_

**Título do Projeto:** A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel.: (31)3409-6177

**Pesquisadora co-responsável:** Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com Tel.: (31)3889-9357/9293-1440

Professores (as) e alunos (as) da escola sob sua direção estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que visa investigar e analisar a influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Este estudo poderá contribuir para a melhoria do ensino da língua escrita e também para a compreensão de quem são os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Em caso de dúvida, a direção da escola pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Se professores (as) e alunos (as) de sua escola concordarem em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes dos (as) professores (as), dos alunos (as) e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

Caso a escola participe deste estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual.

Serão realizadas observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.

Serão realizadas também entrevistas conduzidas pela pesquisadora Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista é de 30 minutos.

A participação é voluntária. Cada estudante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder a qualquer questão específica sem qualquer punição. Caso a professora decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa.

Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) e vice-diretor (a), terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação para sua avaliação de seu desempenho escolar.

Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia a dia.

Caso algum pai não assine o termo de consentimento autorizando seu filho a participar dessa pesquisa, o estudante não será filmado e nenhuma atividade executada por ele será recolhida para análise. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras.

**Participante:**

A pesquisadora Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG), solicitaram minha participação neste estudo intitulado: A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

**Pesquisadoras:**

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da pesquisa  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br  
Tel:(31)3409-6177

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora co-responsável  
Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com  
Tel:(31)3889-9357

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido - aos pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DESTINADO AOS PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA \_\_\_\_\_

**Título do Projeto:** A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

**Pesquisadora co-responsável:** Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com / Tel: (31) 3889-9357

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, que pretende investigar como as expectativas da professora podem auxiliar no desenvolvimento da escrita.

Serão realizadas observações, filmagens, gravações em áudio e tiradas fotografias das atividades realizadas em sala de aula. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A participação de seu filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso à identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A participação de seu filho(a) é voluntária, ele pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder a qualquer questão específica, sem qualquer punição.

Este estudo não põe em risco a saúde mental ou física de seu filho(a). Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, \_\_\_\_\_,

permito que meu filho(a) \_\_\_\_\_ participe desta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a):

**Pesquisadoras:**

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura da Orientadora da pesquisa

Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

e-mail: mafa@fae.ufmg.br

Tel:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora co-responsável Prof<sup>a</sup>.

Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório

e-mail: mkgregorio@gmail.com

Tel:(31)3889-9357

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista - professora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

DESTINADO À PROFESSORA DA TURMA OBSERVADA E ENVOLVIDA NA PESQUISA

**Título do Projeto:** A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>ra</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

**Pesquisadora co-responsável:** Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com / Tel: (31) 3889-9357

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 3) Há quanto tempo trabalha alfabetizando?
- 4) Você sempre trabalhou com alfabetização?
- 5) Como você alfabetiza?
- 6) Você usa algum método quando acha necessário? Por exemplo, se um aluno não aprendeu de um jeito, aí você procura um outro jeito ou até mesmo um método?
- 7) Segundo dados do INAF 2005 (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional), as mulheres têm mais sucesso escolar e mais acesso à leitura do que os homens. Você vê diferenças no envolvimento, no processo de aprendizagem da escrita, entre meninos e meninas? Você acredita nessa relação negativa entre a escola e o sexo masculino? Na maioria das vezes, nesses anos que você está alfabetizando, você acha que os meninos tendem a ficar um pouco mais atrasados?
- 8) Você acredita que o fator socioeconômico influencia na aprendizagem da escrita? Você acha que o nível aquisitivo, financeiro ou que o poder cultural pode influenciar nessa aprendizagem?
- 9) Você acha que ele pode influenciar?
- 10) Você acredita que a etnia, ou seja, o fato de o aluno ser branco, negro, índio, cigano, por exemplo, influencia na aprendizagem da escrita?
- 11) Para você, qual o significado da palavra *expectativa*? E o que você espera dos seus alunos ao final do ano?
- 12) Como você define a palavra violência? E vulnerabilidade social?
- 13) Na sua sala existe algum tipo de violência? Como você lida com isso?
- 14) Você acha que existe algum caso de agressão na sua sala?
- 15) O que você espera dos alunos que vivem a violência o tempo todo fora da escola?
- 16) Já que, fora da escola, eles vivem com muitos casos de violência na comunidade ou até mesmo dos pais, qual a consequência disso para eles?
- 17) Como você explica a aquisição da língua escrita pelas crianças? Como você acha que acontece?
- 18) Como você trabalha com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem?
- 19) Você está vivenciando situações envolvendo alunos com diferentes níveis de escrita? O que você pensa sobre isso? Como você está lidando com essa situação?
- 20) O que caracteriza um aluno bom e um aluno ruim?
- 21) Aqueles que sabem ler podem ser considerados bons alunos?
- 22) Você acha que aquele que vem bem vestido e que tem material organizado, que vem bem penteado, bem apresentado também entra aí como bom aluno, ou não, para você não faz diferença?
- 23) E quem é o mau aluno?
- 24) Você acha que pode ser o contrário do que você chamou de bom?

- 25) Você classifica a sua turma como boa ou ruim?
- 26) O que você considera determinante para uma criança no processo de aprendizagem da escrita?
- 27) Por que, durante as aulas, você pede que os alunos leiam baixo para só depois lerem em voz alta? Tem algum propósito com isso? Ou é só uma questão de organizar a turma?
- 28) Por que você chama mais por alguns alunos durante as aulas, em detrimento dos outros?
- 29) O que você espera do Paulo, da Michele, da Denise quanto ao aprendizado da escrita? E da Beatriz, do Kevin quanto ao aprendizado da escrita?
- 30) Como você acha que eles vão estar no final do 1º ciclo?
- 31) Quais são, no seu ponto de vista, as causas das dificuldades de aprendizagem na escrita apresentadas pela Beatriz, Kevin, Ana Letícia e Vinícius?
- 32) O que pode estar influenciando esse atraso na aprendizagem da escrita?
- 33) O que você tem feito por esses alunos dentro e fora da escola?
- 34) Você orienta os pais? O que eles podem fazer em casa para ajudá-la, para ter uma parceria entre família e escola?
- 35) Fale sobre o processo de alfabetização, desde o início do ano, do Carlos, do Kevin, da Beatriz e da Denise.
- 36) Como foi que eles entraram e como estão agora, ao final do ano?
- 37) Houve algum desses quatro que você esperava que fosse sair alfabético e não saiu?

**APÊNDICE E – Roteiro de entrevista - aos alunos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

DESTINADO AOS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA

**Título do Projeto:** A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

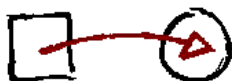
**Pesquisadora responsável:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes  
e-mail: mafa@fae.ufmg.br / Tel: (31) 3409-6177

**Pesquisadora co-responsável:** Míriam Kelly de Souza Venâncio Gregório  
e-mail: mkgregorio@gmail.com / Tel: (31) 3889-9357

- 1) O que você acha das aulas de escrita?
- 2) Como você participa dessas aulas?
- 3) Quando iniciou o ano, o que você sabia escrever? O que não sabia?
- 4) Quem mais tem o(a) ajudado a aprender a escrever? Por quê?
- 5) O que você mais gosta de escrever?
- 6) O que você e seus pais mais escrevem em casa?
- 7) Como você se sente, em sala, quando a professora deixa você falar? E quando não deixa?
- 8) O que você acha que a professora espera de você?
- 9) Você acha que a professora escuta mais alguns alunos do que outros? Quem ela escuta mais?
- 10) A quem a professora mais ajuda na sala de aula?
- 11) Como você se sente na sala de aula?
- 12) Quem você acha que aprende mais rápido? E quem demora mais para aprender?
- 13) Quem mais o(a) incentiva a ler? E a escrever?

**APÊNDICE F – Questionário socioeconômico**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação

**Questionário socioeconômico****Dados da família:**

1- Nome do pai e/ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Renda: \_\_\_\_\_

Etnia/Raça: ( ) parda ( ) negra ( ) branca

Trajetória escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pertença religiosa: \_\_\_\_\_

Lazer: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que costuma ler : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O que costuma escrever: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 - Nome da mãe e/ou responsável: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Renda: \_\_\_\_\_

Etnia/Raça: (    ) parda            (    ) negra            (    ) branca

Trajetória escolar: \_\_\_\_\_

Pertença religiosa: \_\_\_\_\_

Lazer: \_\_\_\_\_

O que costuma ler: \_\_\_\_\_

O que costuma escrever: \_\_\_\_\_