



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Monteiro, Maria Iolanda

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 97-109

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização¹

Maria Iolanda Monteiro*

Resumo

Esse trabalho consiste na investigação da variedade de ações educativas de uma professora alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos, visando compreender as práticas, sem perder de vista elementos que fazem parte da escola e de seu contexto. Para alcançar os objetivos, utilizaram-se entrevistas e observação participante. A análise do cotidiano da sala de aula envolveu o estudo das práticas incentivadoras para identificar as relações que contribuíram para o controle de aprendizagem na alfabetização. Nessa perspectiva, organizaram-se outras classes de dados para se estudar esse controle, como a natureza da atividade, natureza de participação da professora e dos alunos, práticas avaliativas e situações de (re)ensino. Os resultados permitiram identificar que as práticas pedagógicas apresentam caráter contraditório, porque foram organizadas para facilitar a compreensão, eliminar as dificuldades, dúvidas e para desenvolver certas habilidades, mas não ofereceram muitas situações de desenvolvimento, de tal modo que o aluno pudesse ultrapassar os padrões estabelecidos pela educadora e apresentar diferentes resultados. Concluiu-se que as características do desempenho escolar apresentaram uma dependência significativa das práticas da educadora. Percebeu-se ainda, ao se analisar a configuração do cotidiano escolar, que continua fazendo parte da realidade das práticas pedagógicas nas escolas a preocupação em homogeneizar e classificar o desempenho, disseminando, assim, um controle que encaminha os alunos a reagirem de determinadas maneiras. A investigação da variedade de ações educativas evidencia a importância de um desenvolvimento profissional docente, cujo processo de profissionalização abrangesse o investimento na identidade de professor alfabetizador.

Palavras-chave: Práticas alfabetizadoras. Identidade de professor alfabetizador. Formação docente.

Motivational practices and learning control in literacy

Abstract

This work consists of investigating one literacy teacher's diversified educational actions and their relations to the students' performance at school, aiming to understand the practices, focusing on elements that are part of the school context. In order to reach those objectives, interviews and participant observation were

* Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Araraquara, São Paulo, Brasil.

Maria Iolanda Monteiro

used. The analysis of the classroom daily routine involved the study of the motivational practices in order to identify the relations that contributed to the learning control in literacy. In this perspective, other data were organized to study this control, such as the nature of the activity, the nature of the teacher's and the students' participation, evaluation practices and (re)teaching situations. The results allowed us to identify that the pedagogical practices are contradictory, because they were organized in order to simplify the understanding, to eliminate the difficulties, doubts and develop certain abilities, but did not offer many development situations, in such a manner as the student could exceed the patterns established by the teacher and present different results. We concluded that the features of the school performance have a significant dependency on the teacher's practices. We also realized, when analyzing the school daily routine, that the attempts to homogenize and classify the performance are still part of the reality of the pedagogical practices in the schools, spreading, thus, a control that leads the students to react in certain ways. The investigation of the variety of educational actions evidences the importance of the teacher's professional development, whose process of professionalization would embrace the investment in the literacy teacher's identity.

Keywords: Literacy practices. Literacy teacher's identity. Teaching formation.

Introdução

O trabalho aqui apresentado sintetiza partes de pesquisa desenvolvida durante o mestrado,² o qual abordou práticas alfabetizadoras (MONTEIRO, 2002). O estudo consistiu na investigação da variedade de ações educativas de uma professora alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos, sem perder de vista os elementos do contexto escolar.

Para alcançar os objetivos, optou-se por uma escola de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, localizada num bairro de periferia de Araraquara, cidade do estado de São Paulo. Nas séries desse contexto escolar, encontraram-se professores obtendo bons resultados com seus alunos e outros não alcançando desempenhos bem-sucedidos. A pesquisa foi realizada por meio de algumas questões: Por que existem sucesso e fracasso numa determinada sala de aula, em que os alunos têm a mesma origem socioeconômica? Quais os aspectos da organização escolar que influenciam nos resultados do rendimento escolar do aluno? Que tipo de controle de aprendizagem na alfabetização ocorre a partir de práticas incentivadoras?

A pesquisa adotou a metodologia do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que utilizou diversas fontes de informação, como entrevistas com a professora e os alunos, análise de documentos, observação participante e uso da técnica de "coaching" (GUARNIERI, 1996). Os procedimentos metodológicos

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

permitiram problematizar situações de ensino e conhecer o pensamento da professora investigada e suas concepções.

Os dados foram analisados com base em estudos teóricos de autores de várias décadas (BRASLAVSKY, 1993; HUSÉN, s/d; MONTEIRO, 2008; PATTO, 1996; SOARES, 2002 e outros), os quais abordaram a formação docente e o rendimento escolar sob ângulos diferentes. A partir desse estudo, definiu-se que um fator decisivo para o sucesso e o fracasso escolar no rendimento escolar dos alunos das primeiras séries decorre das práticas pedagógicas, com base em concepções a respeito do trabalho de professora de 1ª série e da organização do ensino. Essas concepções foram consideradas como conformadoras de práticas, que também receberam influência da configuração da identidade de professor alfabetizador e a repercussão de situações pedagógicas.

O estudo dos resultados permitiu identificar práticas de ensino que incentivavam determinadas aprendizagens por meio do controle de desempenho, encaminhando os alunos a incorporarem um padrão de desenvoltura, competência, pensamento e opinião, mas nem sempre obtendo êxito. A investigação da natureza das práticas incentivadoras focalizou, então, a análise da qualidade e da repercussão de certas situações de ensino para o conhecimento da estruturação do trabalho docente.

Práticas docentes da alfabetizadora

O presente trabalho analisa o cotidiano da sala de aula, envolvendo a investigação das práticas incentivadoras para identificar as relações que contribuíram para o controle de aprendizagem na alfabetização. Nessa perspectiva, organizaram-se outras classes de dados para se estudar esse controle, como a natureza de atividade, natureza de participação da professora e dos alunos, práticas avaliativas e situações de (re)ensino.

Com o objetivo de incentivar os alunos a adquirirem certos hábitos, o primeiro dia de aula de qualquer realidade escolar, normalmente, inclui situações disciplinadoras e de controle. Para Wragg (1998), o primeiro contato é muito importante, porque as concepções dos alunos e da professora são formadas e, dependendo da representação do processo de aprendizagem da leitura e escrita, as consequências negativas podem se tornar mais frequentes durante o ano escolar. As práticas de início do ano, que caracterizam os primeiros contatos das crianças com a escola, apresentam situações semelhantes, pois o primeiro dia da criança na sala de aula é constituído por “palavras de abertura do professor” e pela familiarização do ambiente escolar, facilitando assim a adaptação. Dependendo do contexto, a criança é incentivada a criar uma imagem positiva ou negativa do professor, sendo, sem dúvida, o primeiro contato muito importante para todos. Esse processo pertencente às práticas de início do ano incentiva a transformação de atitudes dos alunos e o início da configuração de suas condutas (GAUTHIER et, al., 1998).

Maria Iolanda Monteiro

Sob esse ponto de vista evidenciaram-se, no decorrer das observações do início do ano letivo, práticas e orientações da professora que incentivaram a adaptação dos alunos a um esquema padronizado de comportamento. Esse tipo de incentivo ocorria quando a educadora estabelecia os lugares dos alunos em sala de aula e introduzia regras para controlar uma determinada situação relacionada ao cotidiano escolar.

As regras fazem parte da rotina das escolas de 1ª a 4ª série, porque são os recursos encontrados pelos professores para conseguirem controlar os alunos e fazer com que se conduzam, conforme o esperado, enquadrando suas necessidades, sua maneira de agir e de se comportar a um modelo considerado “o melhor” pela escola. Há regras de organização e funcionamento em qualquer grupo social e precisam ser apropriadas e praticadas por todos, facilitando a convivência e o processo de socialização. Existem diferentes tipos de regras no ambiente escolar, como as regras de autoridade local, regras da escola e regras dos professores (WRAGG, 1998, p.34). As regras de autoridade englobam as normas que se preocupam com a segurança do aluno numa atividade extraclasse. As regras da escola dependem da organização de cada unidade escolar, porque se referem às normas relacionadas à vestimenta, ao funcionamento das dependências, do recreio e outras. Já as regras dos professores incluem aspectos ligados à organização do trabalho docente e ao comportamento permitido e desejado dentro da sala de aula. Na realidade estudada, identificou-se a veiculação dessas regras, visando a adaptação do aluno, controlando seu tempo, espaço, ritmo de aprendizagem e sua locomoção.

No início de qualquer aula, a professora investigada realizava práticas incentivadoras para facilitar o esclarecimento do conteúdo e da atividade, como a organização da lousa, fazendo as linhas bem retas com giz branco, as margens delineadas de vermelho e as instruções de azul ou verde. O próprio cabeçalho era enfeitado com giz colorido, visando a caracterização do tempo, e a letra utilizada na lousa possuía traçados bem definidos.

A alfabetizada pesquisada incentivava os alunos a se apropriarem da organização exposta na lousa e a reproduzi-las em seus cadernos. Pesquisas confirmam que a utilização da lousa pela professora é importante, principalmente no início da escolarização das crianças, porque é o único referencial que possuem. Os livros e as cartilhas são recursos riquíssimos nesse período, mas não mostram os passos para se obter um caderno compreensível, de acordo com as normas convencionais da leitura e da escrita, pois a lousa, com suas características próprias, representa a folha do caderno ampliada (MONTEIRO, 2002; 2006).

Importante é considerar que as práticas incentivadoras conduziam os alunos a um tipo de criação, desenvolvendo o capricho dentro de um “**padrão de beleza**”. Conforme Smolka (1991), a preocupação do professor em estabelecer certas referências para os alunos com relação aos sinais de pontuação e

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

ao espaço da margem e entre as palavras faz com que realizem uma forma de organização. Desse modo, as crianças vão se apropriando dos aspectos formais da língua. A apropriação formalizada de certos referenciais é indispensável para o processo de alfabetização, embora na realidade estudada nem sempre ocorresse tal apropriação e a professora não se detinha muito a controlar esse fracasso. Segundo a autora, o que pode limitar o desenvolvimento criativo do aluno é a ênfase e a inflexibilidade com relação a alguns desempenhos e organizações, prejudicando a iniciativa, crítica, autonomia e criatividade.

Era marcante a preocupação da professora em tornar a lousa atraente e organizada. Esse posicionamento facilitava o entendimento e a visualização, incentivando os alunos a reproduzirem em seus cadernos o capricho e a organização existentes. Tais práticas foram sempre intencionais, deixando explícito seu objetivo de fazer com que as crianças se apropriassem dessa configuração.

Uma outra prática incentivadora que esteve presente nas aulas foi a de orientar os alunos a terminarem rapidamente as atividades propostas para colorirem outros desenhos extras e a folhearem livros de história. Essa conduta pedagógica pode ser caracterizada como contraditória, pois, ao mesmo tempo que incentivava o desenvolvimento dos estudantes, dando condições para a evolução de alguns alunos, causava a regressão ou achatamento de outros, podendo assim considerar que os mais lentos quase não tinham oportunidade de realizar atividades diferenciadas. Felizmente, o contato com livros de histórias tornava-se democrático nas sextas-feiras, porque era o dia em que as crianças não tinham tarefa e levavam um livro para casa. Por meio das reações dos alunos com relação a essa atividade observada, percebia-se que a professora incentivava não apenas a leitura, mas também o prazer de entrar em contato com livros.

No decorrer das aulas, foram verificadas ainda situações em que os alunos se recusaram a realizar determinadas tarefas na sala de aula, manifestando outros comportamentos indesejáveis durante as explicações. Essas crianças, provavelmente, recusaram-se porque a atividade proposta as desagradava ou porque não sabiam realizá-la, preferindo perturbar a aula com atitudes rebeldes, como andar pela sala, atirar papel, material escolar e outras. Para resgatar e incentivar a atenção dessas crianças, a professora procurava atraí-las por meio de sua ação pedagógica, mostrando o que era para fazer e identificando o motivo que as levava a resistirem à tarefa proposta. Esse tipo de problema ocorria várias vezes, em todas as aulas, e quase sempre com os mesmos alunos. Aparecia, principalmente, ao introduzir conteúdos e exercícios novos.

Uma outra prática incentivadora também expressiva, relacionada diretamente com a ação pedagógica, foi detectada nas atividades diferentes que abrangiam pintura de desenhos, dobradura, corte e colagem, palavras cruzadas e confecção de quebra-cabeça. Nessas atividades, as crianças demonstravam interesse e envolvimento e, conseqüentemente, a alfabetizadora conseguia

Maria Iolanda Monteiro

controlá-las, mantendo-as em silêncio e comprometidas com o trabalho escolar. Ao se analisarem essas práticas pedagógicas diferenciadas, conclui-se que as atividades foram organizadas para solucionar, quando surgissem durante a aula, quaisquer situações de indisciplina e desinteresse. As atividades incentivadoras nem sempre se relacionavam de modo direto com o conteúdo escolar do dia. Às vezes, abrangiam assuntos referentes às aulas anteriores, mas essa postura concretizada contribuía para a aprendizagem, porque a atenção e o interesse dos alunos eram resgatados.

Para investigar o tipo de exercícios trabalhados, englobando os orais e os escritos, e as habilidades mentais utilizadas, organizou-se a classe de dados **Natureza de atividade**, que auxiliou na caracterização da dinâmica das práticas incentivadoras e do controle de aprendizagem, durante a realização das atividades. Os exercícios foram analisados segundo a proposta de Rath (1977), que desenvolve subsídios teóricos e práticos para as principais operações mentais do Ensino Fundamental, e as contribuições teóricas de Braslavsky (1993), que (re)valoriza o trabalho docente como distribuidor de saberes, contribuindo para aumentar a compreensão do aprendizado da língua escrita. A partir dessa análise foi possível vislumbrar o tipo de contribuição da atividade para o desenvolvimento do aluno. Foram encontradas situações que incentivaram o controle do desempenho, cujo momento, realmente, provocou aprendizagem, mas foram práticas ligadas a um modelo de desenvoltura. Detectou-se ainda a presença de atividades que solicitavam uma única resposta, não proporcionando situações que estimulassem o pensamento criador, crítico e interpretativo do aluno, privilegiando assim o desenvolvimento de algumas operações mentais, as mais comuns.

Analisando as produções das crianças na sala de aula investigada, verificou-se que assumiram, muitas vezes, uma configuração com linguagem padronizada. As frases, por exemplo, possuíam um padrão de “linguagem culta” cultivada nos livros didáticos e de determinados livros de história, cuja comunicação envolvia construções e conteúdos artificiais e desinteressantes.

Para Franchi (1993), a professora precisa ter consciência crítica durante a organização do trabalho a respeito dos recursos didáticos disponíveis. É importante que haja essa preocupação, porque os livros didáticos e os livros de história presentes na escola, muitas vezes, prejudicam, ao invés de incentivarem o processo de alfabetização. Dificultam a aprendizagem, porque a produção existente nesses recursos pedagógicos adota uma linguagem padronizada. Conforme a autora, a alfabetizadora poderá estar utilizando referências que não vão tornar o aluno um bom leitor e escritor. Ao contrário, o trabalho docente poderá contribuir para a formação de alunos com linguagem, criatividade e opinião padronizadas.

Organizou-se também a classe de dados **Natureza de participação da professora e dos alunos**, para caracterizar aspectos relacionados com o percurso da explicação oral e escrita da professora, com os tópicos discursivos trabalhados em sala de aula, com a qualidade da participação dos alunos e com a reação da professora. De acordo com o respaldo teórico de Fávero (1993), que considera tópico discursivo tudo aquilo de que se está falando, percebeu-se que, nas manifestações da professora, houve uma intencionalidade e um conteúdo. A compreensão das aulas tornou-se possível a partir do momento em que a configuração das falas e dos procedimentos foi constituída por uma sequência lógica e contextualizada, com exemplos ilustrativos. No relacionamento entre professora e alunos, ocorria, normalmente, um processo de interação mais colaborativo envolvendo a explicitação dos objetivos e das dúvidas. Essa interação, entretanto, não era homogênea, desencadeando resultados diferenciados.

Durante as aulas, a professora permitia a participação dos alunos com relação a um determinado assunto, mas essa permissão, na maioria das vezes, incentivava a participação dos alunos com mais iniciativa e daqueles com recursos intelectuais correspondentes aos focalizados pela alfabetizadora. Diante dessa situação, os alunos eram, de certo modo, enquadrados em um padrão de conduta ou excluídos dela.

Dependendo do tipo de pergunta ou frase utilizada pela professora, o entendimento de seu significado e a participação do aluno eram prejudicados. No decorrer da introdução das perguntas da professora, as crianças, de modo geral, respondiam, ilustrando as respostas com exemplos bem diversificados. Infelizmente, os questionamentos realizados permitiam a participação dos alunos desinibidos e com uma desenvoltura mais rápida, o que significa que os demais não desenvolviam a comunicação oral, praticando, provavelmente, apenas a observação.

O estudo das **Práticas avaliativas** utilizadas pela professora permitiu identificar que essas práticas controlavam o comportamento e o desempenho, envolvendo a avaliação classificatória e a formativa. Esse processo era percebido quando a alfabetizadora caminhava pela sala, verificando o caderno, a atividade, a adequação, o capricho e a coerência, incentivando os alunos a adquirirem os padrões estabelecidos implícita ou explicitamente.

Analisando as manifestações da educadora, verificou-se ainda a presença de uma avaliação na cultura escolar dos envolvidos no processo educacional. Conforme a pesquisa de Torres (1997), a cultura que permeia na escola contribui para a formação de determinadas concepções dos professores e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas são influenciadas, assumindo assim uma certa padronização. Ao refletir sobre os dados das observações realizadas na sala de aula da alfabetizadora, pode-se dizer que, aos poucos, a educadora incentivava os alunos a se apropriarem de certos padrões de resulta-

Maria Iolanda Monteiro

dos estabelecidos pela escola. Esse processo de padronização era viabilizado por meio das práticas avaliativas acompanhadas por retornos que identificavam as configurações e os desempenhos desejados.

Dentre as **Situações de (re)ensino**, identificaram-se várias práticas que controlaram o processo de aprendizagem. Essa classe de dados incluiu as intervenções da professora com relação à dificuldade dos alunos, dos que não conseguiam fazer as atividades e dos alunos que não realizavam os exercícios, mas sabiam fazer. As situações de (re)ensino englobaram novos exemplos, novas instruções, condutas pedagógicas e orientações individuais ou coletivas diferentes, com a finalidade da superação da impossibilidade ou incapacidade momentânea do aluno de realizar o exercício.

Para acompanhar o desempenho dos estudantes, a alfabetizadora praticava em vários momentos o (re)ensino, que se manifestava por meio de diversos procedimentos metodológicos. Ao perceber algum erro, dificuldade ou lacuna, palavra com grafia errada, troca de letras e outras falhas, fornecia novos referenciais para facilitar a aprendizagem, como indicar o cartaz fixado na parede, contendo palavras com desenhos correspondentes. Utilizava ainda sua linguagem oral, o livro didático e outras alternativas de ensino. Registrava os resultados corretos, realizando orientações individuais ou coletivas na lousa ou no próprio caderno do aluno. A tentativa de (re)ensino controlava o desempenho das atividades e o traçado da letra do aluno, incentivando a superação da dificuldade detectada.

Verifica-se, a partir dessas situações pedagógicas, que a alfabetizadora reorganizava seu trabalho para solucionar ou amenizar as dificuldades de aprendizagem e os problemas de compreensão identificados, procurando realizar um (re)ensino relacionado com as características das crianças. Apesar da presença desse compromisso com a individualidade dos alunos, realizava práticas para enquadrá-los em um determinado padrão de desempenho.

Algumas considerações finais

A trajetória desse trabalho permitiu caracterizar as relações das práticas alfabetizadoras com os pensamentos, as atitudes, os resultados, os desempenhos dos alunos e a repercussão do controle de aprendizagem na alfabetização. Os dados evidenciaram que a primeira série do Ensino Fundamental ainda se apresenta como a principal sustentação do processo educativo e como um momento da escolarização muito marcante na vida da criança, com presença significativa de práticas que incentivam o controle de aprendizagem.

O estudo identificou práticas pedagógicas subsidiadas por um controle advindo da cultura organizacional veiculada pela escola. Sob a influência dessa situação, as regras, na maioria das vezes, foram estabelecidas de modo arbitrário e imposto, não permitindo sua negociação nem a participação dos

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

envolvidos no processo. Essa situação também está presente no cotidiano da sociedade e de outras realidades educacionais. Percebe-se, assim, que professores, dirigentes e supervisores da educação acabam reproduzindo “práticas de controle” caracterizadas como não democráticas.

Os dados mostram que certas “práticas de controle” são consideradas pela escola condição imprescindível para incentivar o aparecimento de uma educação de qualidade. Essa “obsessão pela manutenção de ordem”, de certo modo, aparece em outras realidades escolares, como detectou Fernández Enguita (1989).

Os alunos são assim, paulatinamente, inseridos em padrões que incluem relações de poder e indicam como deverão se comportar, pensar e produzir. Como consequência, as crianças se comportam de maneira dependente, não conseguindo tomar decisões por si mesmas. A escola, de modo geral, objetiva uma educação para a docilidade que, muitas vezes, estimula a formação de alunos submissos.

Muitos são os trabalhos que buscam compreender e explicar a dinâmica e os mecanismos presentes no cotidiano escolar, cujas manifestações revelam os valores das normas, do “obedecer” e de seus conteúdos veiculados. Tais pesquisas explicitam práticas que incentivam a propagação de uma certa “uniformidade”, manifestadas nas roupas, filas, na rotina, nos horários, lugares na sala de aula e em outros comportamentos direcionados (FOUCAULT, 1977).

A partir da contribuição teórica de Foucault (1977), identificou-se que a multiplicidade de relações de poder ocorrida, durante as aulas observadas, incentivou o desenvolvimento de atitudes, reações, pensamentos e desenvolvimentos dentro de um padrão estabelecido pela educadora. Esse compromisso em “enquadrar” a turma de alunos nos seus objetivos e desejos pedagógicos, com certeza, contribuiu para a aprendizagem e para o aparecimento do sucesso escolar, mas dentro de um padrão de “sucesso”, valorizado pela sociedade escolar.

Essas situações existentes no contexto escolar explicitam a importância de conhecer o discurso da educação, decodificando assim “a outra face dos supostos valores liberais e igualitários da escola” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.142). O sistema de controle e a imposição uniforme, mediatizados por relações de poder e de dominação, influenciam os conteúdos escolares e as formas de transmissão. Desse modo, confirma-se a urgência de se identificar as funções ocultas das práticas pedagógicas e sociais para a construção da cidadania. A ausência dessa percepção faz com que os professores modelem o caráter e os hábitos de conduta dos alunos, contribuindo assim “voluntária e involuntariamente, direta e indiretamente, para a domesticação” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.144). O educador se torna capaz de adaptar os alunos sem permitir que manifestem sua afetividade e opinião. Desenvolvem disposições

Maria Iolanda Monteiro

para executarem função carente de significado e criatividade, desenvolvendo “bons hábitos” para obedecer.

Analisando essas relações de poder, verificou-se não apenas a presença marcante do poder objetivando a disciplina, a repressão e o controle acadêmico, mas identificou-se, em vários momentos, um poder comprometido com o desvelo da professora. Apareceram relações de poder na perspectiva do desvelo, quando a professora usava o poder para incentivar boas relações com a turma de alunos, procurando cuidar, proteger e respeitar, ou seja, procurava utilizar um poder para controlar e assegurar um espaço seguro de aprendizagem, para estabelecer as tarefas, para avaliar o desempenho e para fazer os alunos crescerem.

Essas questões que incentivaram o aparecimento do controle, do poder e do desvelo na sala de aula podem ser encontradas no trabalho de Noblit (1995). Conforme o autor, o poder, em determinada situação, pode ser visto como uma autoridade moral que objetiva o desvelo e o afeto do aluno, envolvendo negociação recíproca entre as pessoas.

Pode-se considerar assim que a educadora organizava sua prática para facilitar a compreensão, eliminar as dúvidas, dificuldades e para desenvolver certas habilidades, mas essa mesma postura também apresentava um caráter contraditório, porque em diversos momentos das aulas, a construção de conhecimento realizada pelo aluno, a apropriação do saber linguístico praticado na escola, o capricho e a participação foram desenvolvidos a partir de parâmetros estipulados pela educadora. Essa prática é contraditória, pois às vezes não respeitava a individualidade apregoada e não permitia o desenvolvimento de alunos, de tal modo que pudessem ultrapassar os limites estabelecidos e apresentar outros desempenhos.

Essa preocupação em homogeneizar ainda faz parte da realidade das escolas. Os professores, em qualquer nível de ensino, organizam um trabalho docente com seus pares profissionais que incentivam os alunos a reagirem de determinada maneira. A parceria entre os professores se concretiza por meio da escolha de atividades e materiais didáticos, da definição de regras cotidianas iguais e do estabelecimento de diretrizes pedagógicas que configuram as práticas pedagógicas e sociais. Para Bourdieu (1983), os valores e as representações configuram a conduta profissional, pessoal e social. Dentro da perspectiva bourdieuniana, o conjunto de maneiras de atuar, de interpretar e de conhecer as situações de ensino presentes na realidade escolar constitui o *habitus* dos professores. Sob esse prisma, pode-se dizer que as situações de ensino realizadas na escola vão constituindo a cultura escolar, cuja vivência guia as práticas dos professores. Ao interiorizar práticas e representações, o professor incorpora a objetividade, embora sendo de modo subjetivo, conseguindo assim se apropriar dos costumes, objetivar os valores, bens simbólicos e as concepções de um determinado grupo. Diante dos fundamentos teóricos de Bourdieu, identifi-

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

cou-se que as práticas incentivadoras da educadora apareceram em diferentes situações de ensino, controlando a aprendizagem dentro de um esquema estabelecido e fazendo com que os alunos se apropriassem de tal homogeneidade.

A própria escola tem o poder de definir, através de suas manifestações ideológicas, o destino social de seus alunos. Na medida em que tem o poder de contribuir para a autonomia do estudante, através das práticas pedagógicas e sociais, tem o poder também de mantê-lo num estado de dependência crônica. Isso ocorre quando o considera como incapaz de regular seus próprios pensamentos, sua opinião e conduta para atingir uma certa autonomia. O aluno, nessa situação, não participa da organização das atividades escolares nem de sua sequência, sendo acostumado a aceitar as decisões impostas e a realizá-las dentro de um tempo estipulado.

A investigação da variedade de ações educativas, ligadas às práticas alfabetizadoras, evidencia a importância de um desenvolvimento profissional docente, cujo processo de profissionalização abrange o investimento na identidade de professor alfabetizador. A pesquisa permite ressaltar, ainda, a necessidade de existir um comprometimento explícito com a construção dessa identidade pelas instâncias promotoras de ensino, incluindo os cursos de formação inicial e continuada.

Esse processo de formação abrange a conscientização sobre a importância de definir que tipo de aluno o alfabetizador quer formar e de identificar que tipo de aluno consegue formar para uma participação social, democrática e competente. O referido trabalho teve o objetivo de explicitar a importância de se investir na identidade de professor alfabetizador para que o educador seja capaz de analisar o contexto e conteúdo escolares, além das técnicas de ensino e dos métodos descontextualizados.

Pensar no tipo de aluno que o alfabetizador consegue formar é pensar na formação de uma identidade profissional que abrangesse a capacidade de tornar os estudantes bons “leitores” e “escritores”. Para Soares (2002, p.20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz”. O posicionamento teórico da autora confirma a necessidade de investir na formação docente, pois o alfabetizador tem que saber trabalhar com diferentes tipos de material escrito e saber fazer o aluno compreender, interpretar os diversos textos e extrair deles informações que contribuem para suas práticas sociais de leitura e de escrita. Tornar o aluno alfabetizado é possibilitar sua transformação, levando o “indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2002, p. 38).

Pode-se concluir que o referido trabalho realizou críticas com relação ao controle de aprendizagem, mas não teve o objetivo de desvalorizar a impor-

Maria Iolanda Monteiro

tância da autoridade, da disciplina, dos referenciais, das regras e suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Teve a preocupação de defender a idéia de que há outras formas de organizar e configurar o cotidiano escolar. O investimento na identidade do educador é fundamental, pois o controle pode ou não enquadrar os alunos nos desempenhos preestabelecidos, seja de conduta, seja de domínio de conteúdo, podendo ficar parte dos estudantes excluídos da rotina da sala de aula.

Referências

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASLAVSKY, B. **Escola e Alfabetização**. Trad. Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH-USP, 1993. p. 33-54.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, Ed. Unijuí, 1998.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: início na carreira docente e a consolidação da profissão. São Carlos, 1996. 149p. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos.

HUSÉN, T. **Meio social e sucesso escolar**. Lisboa: Livros Horizontes, s/d.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. São Paulo. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Práticas alfabetizadoras**. Contradições produzindo sucesso e fracasso escolar. Araraquara: JM Editora, 2002.

_____. Representações e dificuldades do trabalho pedagógico de professoras que frequentam os cursos de formação. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 15, p. 187-208, 2008.

NOBLIT, G. W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

RATHS, L. E. et al. **Ensinar a pensar**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TORRES, L. L. **Cultura organizacional escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.

WRAGG, E. C. **Manejo em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Notas

¹ Uma parte do artigo foi apresentada no V Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em 2004.

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Correspondência

Maria Iolanda Monteiro – Avenida Prof. Augusto Cezar, 1564, CEP 14.801-240, Araraquara (SP).

E-mail: miomonteiro@terra.com.br

Recebido em 28 de agosto de 2008

Aprovado em 03 de dezembro de 2009

