**A CONSTITUIÇÃO DE UM AMBIENTE DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
ACOMPANHANDO UM PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO*****THE CONSTITUTION OF A TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT: FOLLOWING A
LITTERACY PROJECT**

Heloisa Szymanski**

Resumo

Esta pesquisa realizou-se em uma Escola Pública Municipal de São Paulo, em um bairro de baixa renda, com o objetivo de investigar a constituição de um ambiente de ensino e aprendizagem ao longo do processo de alfabetização de crianças cursando a quarta série. A investigação se deu sob um referencial fenomenológico segundo o qual o aprender e o ensinar têm como núcleo a busca pelo sentido e constituem um fenômeno complexo situado no mundo, no tempo, no espaço e nas trocas interpessoais. Chamou-se neste estudo de ambiente de ensino e aprendizagem o contexto escolar e familiar, seus protagonistas, suas ações e interações, tendo como centro a sala de aula. A pesquisa constituiu-se num estudo de caso, com a utilização da observação participante em sala de aula e de duas reuniões de pais, além da realização de 14 encontros reflexivos com educadoras e pais. O que caracterizou o ambiente de aprendizagem e ensino foi a articulação dos vários contextos envolvidos no processo educativo, intra e extra-escolares. As professoras creditaram o sucesso de sua atuação ao apoio contínuo recebido, o que resultou no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e no aprofundamento da sua compreensão do fenômeno da alfabetização. Foram produzidas novas atividades de intercâmbio com os pais, que lhes possibilitou acompanhar e apoiar o trabalho realizado pela escola. De 18 crianças, 15 foram alfabetizadas, e os demais alunos apropriaram-se do projeto e responderam positivamente às ações de solidariedade para com os colegas em processo de alfabetização.

Palavras-chave: família-escola, ensino-aprendizagem e sentido, ambiente de ensino-aprendizagem, fenomenologia e educação.

Abstract

This research project took place in a Public School of the City of São Paulo, placed in a low income neighbourhood, and its objective was to investigate the construction of a learning and teaching environment during a literacy project for fourth graders. The study followed a phenomenological approach, in which the center of the process of learning and teaching consists in the search for meaning, and it is considered a complex phenomenon situated inside the world, in time, in space and involving interpersonal exchanges. The whole context of the school, the families, the protagonists, their actions and interactions during the project were considered as a learning and teaching environment, with its center in the classroom. The research was a case study including participant observation in classrooms and parents meeting and 14 reflexive encounters with parents and teachers. The learning and teaching environment showed an articulation among intra and extra school contexts. Teachers credited the success of the literacy project to a continuous support that they received, and, as a result, new pedagogical practices were developed as well as a deeper understanding of the phenomenon of literacy was achieved. New exchange activities with parents were created, so that they could participate and give support to the school during the literacy project. Fifteen out of eighteen children learned to read and write, and their colleagues participated of the processes with a fellowship attitude.

Key words: family-school, teaching/learning and meaning, teaching-learning environment, phenomenology and education.

* O projeto relatado neste artigo faz parte do projeto mais amplo "Participação e Diálogo: a prática dialógica na escola, família e comunidade", aprovado pelo CNPq para bolsa pesquisador.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

APRESENTAÇÃO

As idéias de “fracasso escolar programado”, tal como expressa por Charlot (2005), e a da “produção do fracasso escolar” (PATTO, 1993) parecem ser as mesmas que subjazem à expectativa de que uma porcentagem de alunos de quarta série, de escolas públicas que atendem às populações de baixa renda está fadada a não serem alfabetizados. Parecia que este destino tenderia a repetir-se para uma parte das crianças de quarta série de uma escola municipal de ensino fundamental, onde se realizou a pesquisa: de 114 alunos, 18 não estavam sequer alfabetizados, cerca de 16% dos alunos.

Essa instituição de ensino contava, entretanto, com um grupo gestor – diretor e duas coordenadoras pedagógicas (CPs) – efetivo, competente e insatisfeito com essa situação. No ano anterior, realizara-se um diagnóstico da realidade escolar pela mesma equipe de pesquisa que agora acompanharia o processo de enfrentar essa realidade. Todos os segmentos foram consultados: alunos de 1^a. a 8^a. séries, EJA, professores, funcionários, gestores e famílias. Um tema foi comum: a necessidade de uma alfabetização “completa” (GASONATO, 2006). Todos estavam conscientes dessa realidade e da urgência em buscar soluções. Direção e equipe técnica partiram para a construção de uma prática de apoio contínuo às professoras das quartas séries e de aproximação com os pais das crianças dessa série como táticas de enfrentamento do problema do analfabetismo.

A mobilização da escola resultou na construção de um ambiente de aprendizagem e ensino que tinha como núcleo a situação de sala de aula, mas que incluiu outras instâncias da escola, como a direção, que abriu espaços e tempo para o apoio pedagógico às professoras, a ação das CPs, no acompanhamento das docentes, e a abertura para a aproximação com os pais. O presente estudo objetivou estudar como tal ambiente se constituiu na escola, levando em conta a participação ativa dos vários segmentos envolvidos e em que resultou essa experiência. Como objetivos secundários pretenderam-se descrever as práticas desenvolvidas pela escola nos vários contextos e indicar a compreensão que os educadores e pais tiveram dessa abordagem molar que a instituição decidiu adotar para promover a alfabetização das crianças.

INTRODUÇÃO

Um olhar fenomenológico para o ensinar e para o aprender

Na perspectiva fenomenológica, o ensinar e o aprender no ambiente escolar são fenômenos que devem ser vistos de modo abrangente e situado, na consideração dos atores envolvidos e nas suas trocas intersubjetivas, na singularidade do contexto social em que ocorrem, na temporalidade e na espacialidade em que são inseridos. Aprender, para Merleau-Ponty (1945/2005, p.190), tem o seu núcleo no corpo, que é visto por ele como um “sistema de poderes motores ou poderes perceptuais”, e que “não é um objeto para o “eu penso” mas, sim, “[...] um conjunto de significações vividas, que se encaminham para seu equilíbrio”¹. Esse autor apresenta o corpo como o lugar da apropriação do espaço, do objeto ou instrumento (p. 191). No desenvolvimento de um hábito, o corpo “exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência, anexando-nos novos instrumentos” (idem, p.179). O fenômeno do hábito possibilita “[...] um rearranjo do ‘compreender’. Compreender é experimentar o acordo entre o que vemos e o que é dado, “entre a intenção e a efetuação - e o corpo é a ancoragem no mundo” (idem, p. 180). O autor apresenta o corpo como mediador de um mundo e “...eminentemente como um espaço expressivo”, além de “um meio geral de ter um mundo” (idem, p. 182). Merleau-Ponty afirma que “corpo compreende e o hábito é adquirido quando ele se deixa penetrar por uma significação nova, quando é assimilado um novo núcleo significativo”. O ler e escrever não podem ser vistos sem um mundo do qual ele faz parte e sem esse aspecto encarnado do aprender, que põe o aluno em uma nova condição existencial no mundo – a de leitor e escrevente.

O mundo mesmo, como diz Merleau-Ponty, não se distingue do mundo lingüístico, onde a palavra é instituída. Para o autor, “A palavra é um verdadeiro gesto e ela contém o seu sentido como o gesto contém o seu. E é isso que torna a comunicação possível” (p. 224). Podemos entender o ensinar como um ato de comunicação e o gesto comunicativo, para ser compreendido, necessita da reciprocidade das intenções dos interlocutores. “Tudo se passa como se as intenções do outro

¹ Tradução nossa.

habitassem meu corpo ou como se as minhas intenções habitassem o seu” (idem p.225).

O desafio enfrentado no ensino da leitura e da escrita para crianças com atraso neste processo era o de encontrar a reciprocidade citada por Merleau-Ponty, aquela mutualidade de intenções, dado que a presença do outro no mundo é condição fundamental para o conhecimento. Como a mediação desses mundos poderia contribuir para possibilitar um novo modo de habitá-los por parte de educadores e educandos, depois que novos núcleos significativos foram incorporados?

O ambiente do ensinar e do aprender na escola

O dicionário nos ensina que ambiente vem do latim *ambire*: “andar ao redor, cercar, rodear”, e adquiriu o significado de “o que rodeia ou envolve por todos os lados e constitui o meio em que se vive “ [...] conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolve uma ou mais pessoas [...]” (HOUAISS, 2001). Bronfenbrenner (1996) lamenta a pouca importância que historicamente se tem dado em psicologia “... aos processos desenvolvimentos de interação através dos quais o comportamento dos participantes do sistema é instigado, sustentado, desenvolvido” (p. 15). Para esse autor, não só o ambiente imediato, mas as condições de outros ambientes mais distantes podem ter uma profunda influência na experiência das pessoas e nos significados adquiridos por ela. Podemos chamar de “mundo” a essa concepção de ambiente que vai além do lugar físico, mas inclui produtos e trocas humanas. Para Hanna Arendt, “Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens” (1958/1991, p.62). Segundo uma perspectiva existencial, o mundo é “[...] inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é mais do que um projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (MERLEAU-PONTY, 1945/2005, p. 493)

Considerando-se essa perspectiva, o ensinar e o aprender ocorrem no mundo escolar segundo um complexo processo que inclui todos os participantes, suas intencionalidades, suas interações face a face, a influência de outros contextos mais distantes (como a direção da escola e famílias) e os significados constituídos por esse

complexo sistema. O desafio é tomar conhecimento daquilo que é ensinado e aprendido ao longo do processo e dos significados que se incorporam na experiência daqueles que estão a aprender na constituição de um novo espaço expressivo (MERLEAU-PONTY, 2005).

A incorporação de novos significados leva a um novo modo de estar no mundo com os outros, e a novos modos de apreender a si mesmo no mundo. Trata-se de um complexo entrelaçamento de ensinamentos e aprendizagens envolvendo conteúdos e atitudes quando se procura evitar uma “morte anunciada”, ou a condenação ao analfabetismo de uma porcentagem de alunos de escolas públicas. Dada a complexidade desse processo, nosso estudo não pretende abranger mais do que uma pequena parte dele.

Aprendendo atitudes: participação e diálogo

O pressuposto freireano de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 68), corre o risco de tornar-se lugar comum quando seu significado não é aprofundado. Ele rejeita a dicotomização entre educador e educando, no sentido de que o primeiro só ensina e o segundo só aprende, e supõe que, na prática problematizadora, o “objeto cognoscível [passa] a ser a incidência da sua reflexão e dos educandos” (p. 69). O processo reflexivo, neste estudo, consistiu na contextualização significativa do processo de alfabetização, o que envolve não só aspectos técnicos, mas a referência ao lugar e à escrita e leitura no contexto da cultura familiar das crianças e suas formas de ensinar e aprender. Envolve também um modo de ser que estabeleça uma situação de trocas interpessoais entre os protagonistas na situação de ensinar e aprender que respeite as condições arroladas acima. É necessário um espaço/tempo de interlocução que permita um conhecimento mútuo, que reflita uma atitude de abertura para essa possibilidade, que procure manter um caráter de respeito entre eles e que encoraje um sentido de co-laboração no processo educativo das crianças. Essa disposição caracteriza trocas interpessoais dialógicas.

Freire (1970/1987) apresenta o diálogo como um ato de criação e uma exigência existencial.

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1970/1987, p. 79).

Freire (1970/1987) refere-se à “fé nos homens” como uma condição para o diálogo, não uma fé ingênua, mas crítica e que pode ser interpretada como a consideração do outro como um legítimo outro a ser levado em conta. Essa atitude reflete-se no respeito mútuo, que é uma exigência para a prática dialógica.

Gadamer (2002, p.243), em seu tratado sobre a hermenêutica, em dado momento afirma que a “capacidade para o diálogo é um atributo natural dos homens [e que] a linguagem só se dá no diálogo” que se refere “[...] antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente.” (p. 244).

O diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria existência de mundo. (p. 247)

Diálogo compreende, portanto, atitudes de abertura para o outro, de respeito e, no caso da educação há, ainda, o compromisso com as novas gerações. Inclui a compreensão da situação dialógica e do outro como oportunidade de experimentar algo novo, de poder viver uma mudança. Aponta para uma ação, um modo de proceder com o outro e de oportunizar situações de encontro em que se busca constantemente aprender a estar, decidir, fazer e verificar com o outro sobre o que e como está sendo feito, a favor de quem e com quais finalidades e propósitos. O diálogo é insumo e meio dessas interações e relações para o aprender e para que se instaure uma participação efetiva de todos os envolvidos nesse processo.

Ashworth (1997) indica algumas características da participação, tais como a compreensão “[...] da ‘lógica’ dos processos interacionais que se observa entre os membros do grupo” (p. 90), no sentido tanto de compreender o contexto, como no de ser

compreendido por ele. Participação envolveria também, para esse autor, uma “... sintonia com os interesses do grupo, [...] admitir que se pode contribuir adequada e significativamente, [...] sem ameaças à própria identidade” (p. 90). Isso nem sempre ocorre sem conflitos, o que não inviabiliza a situação dialógica, antes, enriquece-a, na constituição de novas “lógicas” interacionais e no desenvolvimento de percepções diferenciadas de si e do outro na situação vivida.

Diálogo e participação constituem um modo de coexistência que consideramos desejável em um ambiente de ensino e aprendizagem e diz respeito a todos os envolvidos, nas suas trocas interpessoais. No caso desta pesquisa, os protagonistas eram as crianças, suas famílias, seus professores, as coordenadoras pedagógicas, a direção da escola. Dentre estes, pais e mães ocuparam um papel central na vida escolar das crianças.

Família-escola e aprendizagem

Bronfenbrenner (1996, p.05) afirma que “A capacidade de uma criança de aprender a ler nas séries elementares pode depender tanto de como ela é ensinada, quanto da existência e natureza de laços entre escola e família.” Estudos corroboram essa proposição como, por exemplo, os de Annunziata (2006), Sheldon (2003) e Simon (2004). Essa proposta reforça a necessidade de uma ação articulada entre escola e família: uma ação convergente, sistêmica e sinérgica.

Utilizamos aqui a definição de “sinergia” elaborada por Fuller (1975, p.96): “Sinergia significa o comportamento do sistema como um todo, integral, agregado, imprevisível pelo comportamento de seus elementos ou suas partes tomados separadamente.”

A relação entre as famílias e a escola compõe um território cheio de expectativas, conflitos, ambivalências e incompreensões, mas que, na efetivação de uma proposta dialógica e participativa, pode tornar-se um encontro fecundo entre ambas.

A relação das famílias com a escola pública evoluiu muito, considerando-se a não participação dos pais, até o início do século XX (MONTANDON e PERRENOUD, 2001). Em nossos dias chegou a ser objeto da legislação, que definiu a participação dos pais na vida escolar por meio de atuação nos Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres. A participação da família na escola tem sido tema de muita

investigação desde a década de 1970, como lembram os autores, na prática, porém, ainda se encontra perpassado de incompreensões, ambigüidades e ambivalências, embora haja momentos de encontro e colaboração fértil entre essas duas instituições. Esses autores apontam o diálogo entre família e escola como “[...] desigual e frágil. Os pais encontram-se perante um corpo profissional organizado desde há muito e, sobretudo, relativamente a um sistema escolar concebido para funcionar sem negociar com seus utentes. A isto tudo se junta o afastamento dos lugares de decisão nos sistemas centralizados” (p. 2). Além do mais, lembram os autores, as dificuldades reais para os pais se organizarem com tempo para alcançarem mudanças para seus próprios filhos e conseguirem influir nas políticas escolares, apresentam a agravante de que, nas camadas sociais de baixa renda, não têm autonomia para escolher a escola de seus filhos. Entretanto, apesar de frágil, há diálogo e, muitas vezes, esforço para colaborar na educação das crianças, em especial daquelas com dificuldades de aprendizagem e adaptação social.

No que diz respeito à participação dos pais na educação escolar de seus filhos, há a necessidade apontada por Vianna (2004, p. 52)

[...] de melhor qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios.

Essa presença pode ser compreendida como “mobilização familiar”, definida por Vianna (p. 54) “como atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos”. A autora, entretanto, conclui apontando para “traços disposicionais” das famílias, presentes no processo de socialização das crianças, mais ou menos afins com os da escola, que poderão favorecer ou dificultar o desempenho escolar. O conhecimento dos processos socializadores no interior das famílias poderá oferecer “[...] pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos, presença que não significa, necessariamente, mobilização escolar *stricto sensu*”.

Portes (2000, p. 63) refere-se ao “trabalho escolar” como “...todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas – empreendidas pela

família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo [...]”. O autor lembra que se trata de conceito complexo e de difícil generalização. Sua pesquisa aponta para “algumas circunstâncias atuantes que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar empreendido pelas famílias populares” (p. 67) a seguir aqui arroladas: a presença da ordem moral doméstica – também apontada por Lahire (1997), a atenção com o trabalho escolar do filho, o esforço para compreendê-lo e apoiá-lo, a presença do outro na vida do estudante, a procura por ajuda material, além da existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar. A perseverança, principalmente das mães, foi um elemento fundamental na permanência dos participantes de sua pesquisa. Portes (2000) lembra que isso ocorre ainda que essas “famílias lidam[lidem] em um espaço ainda pouco compreendido por nós, onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e originam as ações” (p. 77). Segundo Zago (2000), não se pode reduzir o rendimento escolar de uma criança ao seu ambiente doméstico, pois há outras interações que a criança e jovem estabelecem nos vários ambientes de socialização (PORTES, 2000).

A omissão dos pais diante da educação escolar dos filhos é um mito que muitos educadores insistem em cultivar. Lahire (1997), por outro lado, aponta as inúmeras formas que os pais, e mais especificamente, as mães das classes populares investem na escolaridade dos filhos. “Constatamos até casos paradoxais de superinvestimento escolar que não levam aos efeitos esperados, por causa de uma distorção entre os fins visados e os meios utilizados para atingi-los” (p. 335).

Pelo lado da escola, há dificuldades para realizar a tão esperada “abertura”, temida por alguns como uma invasão bárbara com sérias ameaças à autoridade escolar, e vislumbrada por outros como um horizonte esfumado. Para Vincent, Lahire e Thin (2001)

Quanto à abertura às famílias mais populares, tudo indica que ela tem por objetivo tentar contornar as resistências à escolarização. Através de contatos mais estreitos com os pais, trata-se de transformar suas práticas socializadoras a fim de que elas correspondam melhor às expectativas da escola e reúnam condições

para uma escolarização mais eficaz das crianças (p. 45).

Para esses autores, a “abertura” até poderia pôr em risco o “monopólio dos docentes como agentes detentores da competência pedagógica legítima” (p.45), mas não ameaçaria a forma escolar de socialização. Esta é caracterizada por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 18) como uma “[...] forma de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indispensável”. As famílias de classes populares, entretanto, habitam predominantemente as formas sociais orais, nas quais “a aprendizagem se opera na e pela prática de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal” (p. 23).

As considerações acima sinalizam para a complexidade envolvida nas trocas entre famílias e escolas. Nos estudos citados, é mais freqüente notar-se que as escolas vejam a presença das famílias na escola como ameaçadora, considerem-nas omissas ou utilizando-se de práticas educativas contrárias às desejadas pelas escolas. Por outro lado, a experiência nos mostra que há também um discurso da equipe escolar, muitas vezes sincero, no sentido de buscar uma aproximação com a família. É verdade que, muitas vezes, tal aproximação é no sentido de tão somente lhes impor a forma escolar (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001), na busca de apoio para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas pode ser também no sentido de ir ao encontro do desafio de tentar construir pontes entre a escola e os pais.

O encontro pais-escola constitui um ambiente de aprendizagem e ensino e um contexto de desenvolvimento pessoal para todos os protagonistas, crianças e adultos, o que é coerente com o que a proposta dialógica também preconiza. Se educadores e pais puderem compreender a sua relação como uma oportunidade de desenvolvimento para ambos, o que significa ampliar a compreensão do contexto das trocas interpessoais numa atitude de abertura criativa para o outro, tendo como horizonte o investimento na educação de crianças e jovens, é possível desenvolver-se uma relação dialógica entre eles.

A situação que se organizou na escola, com a implementação do presente projeto de alfabetização, envolvendo gestores, docentes, técnicos e família,

possibilitou que se estudasse a constituição de um ambiente de aprendizagem e permitiu um olhar compreensivo sobre esse fenômeno. Como se articularam as ações de gestão, de orientação e apoio aos docentes, as atividades em sala de aula, as relações entre docentes e a participação da família e se aquela proposta ensejou a implementação de um modo de atuação educativa dialógica e participativa foi o que se propôs investigar nesta experiência. Constituiu-se uma situação específica, complexa e em funcionamento, que, segundo Stake (2007), constitui um caso a ser estudado.

MÉTODO

Um caso para Stake (1995/2007) resulta de um interesse do pesquisador em aprender como os atores de um determinado programa “[...] agem nas suas actividades ambientais habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas idéias pré-concebidas” (p.18). O autor refere-se a um programa inovador como um estudo de caso, o que se considerou neste estudo: a mobilização da escola, envolvendo famílias para o enfrentamento de um problema de aprendizagem, algo nunca antes tentado pela equipe escolar. Tomando emprestada a classificação deste autor, trata-se de um estudo de caso intrínseco, pelo interesse em “aprender com este caso em particular” (p. 19), dentro do conjunto de atividades mais amplas que o grupo de pesquisa desenvolvia na instituição (EMEF). Este caso trazia, entretanto, a possibilidade de modificar práticas de ensino há muito tempo cristalizadas na instituição e também de tornar-se uma alternativa a ser utilizada por outras escolas. Além disso, a situação oferecia a oportunidade de se acompanhar um processo de ensino-aprendizagem em um contexto ampliado para além da sala de aula.

As questões que orientaram a pesquisa giraram em torno dos seguintes problemas: Que considerações orientaram a equipe gestora para definir a organização do projeto, da forma como o fizeram? Como a escola se articulou para envolver participantes dos diversos segmentos responsáveis pela alfabetização das crianças da quarta série? Como cada protagonista se movimentava no ambiente de aprendizagem constituído? Como os professores percebiam a atuação das famílias no processo de ensino-aprendizagem? Como o processo era compreendido ao longo do projeto pelos educadores quanto a ganhos pessoais, dos

alunos, e da instituição? Quais as disposições afetivas presentes?

Realizaram-se observações participantes em sala de aula e em encontros coletivos com os pais, e também encontros reflexivos entre pesquisadores, educadores e pais colaboradores. Os encontros reflexivos tiveram como base as orientações de uma entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2005, p. 14), que constitui-se “[...] um encontro interpessoal, no qual está incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...]”. Seu caráter reflexivo permite a contínua troca de compreensão dos conteúdos discutidos entre os participantes e elaboração de sínteses ao longo de todo processo. Como lembra André (2005), “a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (p. 27).

O contexto da pesquisa

Por se tratar de um estudo que pretendia compreender o ambiente de aprendizagem e ensino que se construiu em uma escola pública, vários contextos tinham que ser considerados, desde a sala de aula até os encontros envolvendo famílias. Assim sendo, o conjunto de dados desse projeto de pesquisa resultou da observação de uma sala de aula de quarta série de uma professora que participava do programa de apoio desenvolvido pelas Coordenadoras Pedagógicas (CPs) com os seguintes focos: na professora (CANHADA, 2008) e nos alunos (MENDES, 2008), na observação de duas reuniões de pais e em 14 encontros reflexivos para discussão do Programa de Apoio Pedagógico (CRUZ, 2008; SILVA, 2008). Trata-se de um conjunto muito grande de dados, cuja análise não se esgota neste artigo, mas possibilita a compreensão do conjunto de ações desenvolvidas na escola com vistas à solução de um problema pedagógico. Para compor a configuração do ambiente de aprendizagem e ensino, torna-se necessário apresentar, resumidamente, também o trabalho desenvolvido pelas CPs com as professoras dos quartos anos em 2007.

O programa de apoio pedagógico

A EMEF tinha, em 2007, três classes de quarto ano e havia muitas dificuldades em reunir-se com as

professoras para os encontros de apoio com as CPs: as docentes não tinham horários disponíveis, não havia quem ficasse na classe durante as orientações, não era desejável a dispensa de alunos/as e a diretoria regional de educação não tinha professor/a disponível para trabalhar com as classes, nem mesmo para reforço. Durante dois meses colocava-se uma funcionária em cada classe durante meia hora, três vezes por semana. As professoras deixavam alguma atividade programada e essas funcionárias olhavam a classe nesse período. Para o desenvolvimento deste projeto não se conseguiu mais que dois meses, mas foi um tempo que ajudou muito no desenvolvimento do trabalho com os quartos anos.

Foram realizadas 11 observações na sala de aula, com foco na professora e nos alunos. Iniciavam-se os encontros de meia hora entre CPs e professoras, discutindo as avaliações das crianças, ou seja, em que nível de escrita cada uma delas se encontrava, o que já sabiam sobre o sistema de escrita alfabético e o que ainda precisavam aprender. Sabendo exatamente como cada criança estava, podia-se pensar em um trabalho pedagógico mais voltado às suas necessidades e que proporcionasse avanços. Formaram-se os “agrupamentos produtivos” (duplas de crianças com níveis diferentes, mas aproximados), de modo que uma ajudasse à outra na resolução de problemas e nas diferentes atividades. Note-se que as crianças não alfabetizadas continuavam em suas classes de origem, junto com os colegas já alfabetizados.

Professoras e CPs discutiam e preparavam conjuntamente quais atividades seriam oferecidas, olhava-se o resultado e reavaliava-se o trabalho, produzindo novas atividades, tais como: atividades de re-escrita, elaboração de pequenos textos, leitura e vídeos de lendas indígenas e africanas, elaboração de pequenas cartas, elaboração de listas, e preparação de um seminário para apresentação para as outras classes.

Trabalhou-se sobre a construção das hipóteses de escrita das crianças e o trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, as professoras trocavam suas experiências entre si. No segundo semestre, entretanto, conseguiu-se manter o ritmo de encontros semanais com dificuldade, pois não havia mais quem ficasse na classe durante a orientação.

O empenho e a diversidade de atividades de formação que as coordenadoras ofereceram são dignos de nota. O que chama a atenção nos procedimentos das CPs foi o fato de terem

aproveitado todos os recursos possíveis da escola, que não eram muitos, para obter um tempo mínimo de formação: meia hora, três vezes por semana, durante dois meses. A atenção exclusiva para as docentes foi um elemento fundamental para o sucesso da formação. As professoras enfatizaram a riqueza dos momentos de discussão e formação com seus pares e coordenação, quando podiam expor, de forma dialógica, suas dificuldades e angústias, falar de suas conquistas e discorrer sobre as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a coordenação teve um papel relevante de mediação entre as professoras e o trabalho pedagógico, levantando questões, para que elas pudessem olhar analiticamente sua prática. Note-se que eram classes com 38 alunos em média, um total de 114 alunos e, dos 18 alunos não alfabetizados no início do ano, somente 06² seguiram não-alfabetizados no final do ano. Considerando-se que três das crianças não-alfabetizadas apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem, o êxito do processo de alfabetização como um todo foi significativo. Alguns dos alunos retidos seriam promovidos para a 5ª. série e teriam reforço no ano seguinte.

Será apresentada, a seguir, uma síntese dos encontros reflexivos, dos encontros coletivos com os pais e das observações em sala de aula.

Os encontros reflexivos

Nos encontros reflexivos, contando-se com a participação de pais colaboradores, discutiam-se com as professoras e coordenadoras tanto a experiência de formação que estava em andamento, como as bases teóricas da relação família-escola e da prática dialógica, analisando-a a luz desse conhecimento, bem como se planejavam caminhos de aproximação com as famílias. Ocorreram 14 encontros ao longo do ano. A pauta dos oito primeiros encontros, em Maio, Junho e Agosto de 2007, ainda sem a participação dos pais, consistiu prioritariamente na discussão entre as educadoras e equipe de pesquisa sobre os temas acima, sobre o desenrolar de seus contatos com as mães e pais e o planejamento da reunião semestral com eles. Nas seis reuniões seguintes, de Agosto a Novembro, já com a presença de pais e mães colaboradores, houve continuidade das reflexões teórico-práticas com as educadoras e planejamento de um encontro geral com os pais das quartas séries. Este

planejamento envolveu providências operacionais, escolha de atividades de acolhimento aos pais, temas a serem apresentados e divulgação da assembléia. Foram realizadas duas reuniões com os pais da quarta série, planejadas para apresentar-lhes os avanços das crianças ao longo do Programa de Apoio Pedagógico e para informar-lhes a respeito do mesmo.

RESULTADOS

Será apresentado a seguir, de forma resumida, o que se observou nos 14 encontros reflexivos, nas duas reuniões gerais com os pais e na sala de aula observada.

Encontros reflexivos

A primeira parte do encontro reflexivo era dedicada à discussão dos avanços na aprendizagem das crianças, aos aspectos teóricos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e à participação da família no desenvolvimento escolar das crianças. Era o momento em que as professoras decidiam como se comunicariam com as mães dos alunos com atraso na alfabetização, para solicitar sua colaboração no processo.

A partir da quinta reunião, as professoras deram-se conta de que elas só chamavam os pais para reclamar, mas seu discurso revelava tendência a generalizar o mito da não-participação, da falta de afeto em casa, da ausência da família, da dificuldade de comunicação dos pais com seus filhos. Até a sétima reunião, os contatos com as mães, relatados pelas docentes, referiam-se à sua incompreensão sobre o avanço lento de seus filhos ou resumiam-se a dar orientações para que a família valorizasse o progresso das crianças. Observou-se, entretanto, o surgimento de disponibilidade para se planejar uma reunião geral com os pais de forma a “superar-se a tendência da escola só reclamar”; professoras e CP envolveram-se no compromisso de realizar um encontro amplo com os pais com ênfase no progresso das crianças. Esta reunião foi cuidadosamente planejada e realizada no início do segundo semestre letivo. Foram necessários oito encontros entre equipes da escola e de pesquisa e uma reunião geral com os pais antes de a escola sentir-se preparada para chamá-los à participação nos encontros reflexivos.

² Os 06 alunos não alfabetizados são meninos. Destes, 02 casos de inclusão com laudo e 01 providenciando o laudo.

As professoras gradualmente foram se apropriando do projeto que, para uma delas, em particular, parecera no início uma imposição da escola. Os encontros reflexivos eram o lugar onde discutiam as condições que foram criadas para a aprendizagem dos alunos e onde expressavam seu próprio crescimento pessoal, tanto na aprendizagem de novos procedimentos para alfabetização, como de estratégias para levar adiante a tarefa com classes mais numerosas. Eram unânimes em afirmar a riqueza das orientações “de meia-hora” dadas pelas CPs, e de seus próprios encontros informais para trocar informações entre si.

A partir do 9º. encontro, em todas as reuniões quinzenais inter-equipes as mães e pais colaboradores estiveram presentes e participantes, expressando sua satisfação por participarem do projeto. Os professores assumiram o compromisso de desenvolver estratégias para se comunicarem com outros pais e mães e mobilizarem-se para chamá-los. Sua colaboração foi essencial para a realização da reunião final, assim como o empenho das CPs. Sem o comprometimento de um desses elementos, a assembléia não se realizaria.

As reuniões propiciaram aos pais o desenvolvimento de novas habilidades na sua atuação como pais-colaboradores. Tanto estes como os educadores acreditavam na proposta de uma ação conjunta entre escola e famílias das crianças das quartas séries, no sentido de investir em sua alfabetização, configurando aqui um consenso de objetivos e reciprocidade nas trocas interpessoais. Possibilitou-se uma relação horizontal de respeito mútuo por meio da abertura para a contribuição de todos os participantes e respeito ao conhecimento que cada um dispunha no que se referia ao seu âmbito, especialmente, seu conhecimento das crianças e contexto social. A experiência configurou-se, para os participantes, como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e, para a escola, como uma oportunidade de produção de novas práticas de intercâmbio com os pais.

Primeiro encontro coletivo com os pais

Este encontro se deu no início do segundo semestre, depois de oito encontros reflexivos. A reunião foi preparada com o intuito de mostrar o progresso das crianças e de oferecer uma situação de acolhimento para os pais. As docentes relataram que estes se surpreenderam com o cuidado dispensado pela escola no planejamento da reunião

e com o tom da mesma, que foi percebido como agradável e motivador. Segundo as professoras, os pais se admiraram com o desenvolvimento dos filhos, e elas próprias, com a perplexidade dos pais diante do cuidado da escola com eles e com a mudança no modo de agir dos mesmos que, diferentemente das outras reuniões, não tiveram pressa em sair e foram procurar a professora para conversar.

Segundo encontro coletivo com os pais

No encontro final com os pais, no final do ano letivo, a CP preparou uma cuidadosa apresentação da ação desenvolvida com as crianças, do envolvimento das famílias nas pessoas dos pais colaboradores, comunicou o sucesso da mobilização para alfabetização das crianças, e informou que a escola estava estudando quais decisões tomar em relação aos alunos, quanto à sua promoção e retenção.

Os pais ouviram atentamente, mostraram sua admiração pelo empenho da escola e professoras, reconheceram o movimento de abertura para ouvi-los, e o cuidado com a preparação do encontro. Os pais colaboradores reafirmaram sua satisfação por terem participado do processo e a escola, na figura da CP, avaliou a experiência como o início de um trabalho sistemático de aproximação com as famílias, que teria continuidade no ano seguinte.

Depois dessa assembléia, a CP teve contato com todos os pais das crianças que passaram pelo programa de alfabetização e apresentou-lhes a decisão de reter ou promover o aluno para a 5ª. série, explicando-lhes as razões dessa decisão. As crianças também foram informadas sobre sua avaliação. Segundo a CP, nunca foi tão tranquilo o processo, “sem queixas, nem reclamações dos pais” sobre as decisões da escola.

Observações em sala de aula

Nos dados de observação dos alunos, verificou-se que foram muitos os momentos de espera por parte das crianças, o que é compreensível em uma sala com 38 alunos e com uma só professora disposta a dar um atendimento individualizado. Notou-se, entretanto, que, na maior parte das vezes, a espera não foi passiva, resultando uma situação de ensino de sociabilidade e de consideração quanto às necessidades do outro. Muito da interação aluno-aluno ocorreu por meio de comunicação gestual, paralela à aula, denotando um circuito de trocas interpessoais que corria ininterrupto ao longo do

período em que as crianças permaneceram na sala. Os alunos, entretanto, apresentaram também comportamentos negativos, como provocar, xingar, brincar e conversar de forma mais livre entre si, além de momentos de total desinteresse sobre o que se passava ao redor. As interações “sociais” permeavam a situação de ensino e aprendizagem, e nem por isso impediram-na. As trocas entre alunos se deram também nas atividades de ajuda mútua, na qual se observou muito empenho e colaboração com a aprendizagem do colega e alegria a cada vez que um atingia o nível de alfabetização e leitura. Nas interações com a professora, as repreensões eram aceitas, embora também fossem usadas como forma de intimidar o colega, mas as trocas mais frequentes eram as de pedir ajuda e supervisão à docente, no que os alunos eram atendidos, respeitados os momentos de espera.

DISCUSSÃO

O que caracterizou o ambiente de aprendizagem e ensino estudado foi a articulação dos vários contextos envolvidos no processo educativo, intra e extra-escolares, somando recursos com vistas a alcançar um resultado favorável na alfabetização de alunos da quarta série. O ambiente de aprendizagem que a escola se dispôs a oferecer oportunizou o estudo de um processo em que o aprender e o ensinar era mediado por trocas intersubjetivas. Novas significações foram apropriadas pelos protagonistas e estabeleceu-se a reciprocidade de intenções, fundamental para a incorporação de novos significados. O caráter relacional do ensinar-aprender foi expandido para além da sala de aula, a fim de incluir a escola e a família, “mundos” significativos tanto para as crianças como para os adultos.

Um dos eixos organizadores daquele ambiente foi a atuação da direção da escola, que priorizou o projeto, convocou as professoras para participarem dele, deu autonomia às CPs para implementarem-no e ofereceu recursos humanos a fim de auxiliá-las por breves períodos durante a semana. Outro eixo foi constituído pelas docentes, em que pese sua dificuldade inicial em aderir ao projeto. Quando se apropriaram dele, fizeram-no de modo intenso, afetivo e disciplinado. As CPs representaram um eixo por seu apoio contínuo e presença organizadora das atividades e incentivadora da participação de

todos os protagonistas. A escola, na figura das professoras e CP, percebeu que os pais precisariam ser informados sobre o processo que estava em andamento e reconheceram que a família tem um papel de suporte significativo na aprendizagem dos filhos. Os pais, por sua vez, responderam positivamente a todas as solicitações que lhes foram pedidas, derrubando mais uma vez o mito da não-participação das famílias, e puderam perceber a ação integrada da escola, constituindo-se em outro eixo daquele ambiente. Pode-se dizer que os alunos e alunas constituíram o eixo central de todo o processo, pois foi em torno deles que foram planejadas as atividades. Todos os eixos são fundamentais e as trocas intersubjetivas entre os protagonistas definiram um mundo que se pôs como um lugar de significados compartilhados (MERLEAU-PONTY, 1942/2005). A equipe de pesquisa foi incluída nesse ambiente que se constituiu, uma vez que os participantes afirmaram serem os encontros reflexivos momentos de síntese e de reorganização de suas ações, além de oportunidade para solicitarem reforços teóricos para suas práticas. O processo de intervenção consistiu em oportunizar os encontros para discussão teórica e prática do processo de formação das professoras realizado pelas CPs. O incentivo ao registro e sistematização do trabalho pedagógico realizado pelas CPs também pode ser considerado parte da intervenção. Como diz Merleau-Ponty(1990, p.96), “[...] as relações entre a teoria e a prática não são de dependência linear, mas circulares ou de envolvimento recíproco; toda prática supõe [e produz] um julgamento...”.

O aprender permeou todo o processo: podem-se arrolar, na situação estudada, alguns conteúdos e atitudes aprendidos por outros participantes, além dos alunos: o uso de novos recursos pedagógicos no seu ensino pelas professoras; novas formas de ensinar às professoras pelas coordenadoras, novos conteúdos teóricos pelas CPs e professoras. A direção aprendeu novos modos de organizar o ambiente escolar para propiciar a formação das professoras. Não se pode esquecer as aprendizagens referentes às formas de convivência entre técnicos, docentes, alunos e pais, que tiveram de ser criadas e implementadas, envolvendo novos significados e novas disposições afetivas. Como um exemplo desses últimos, temos a mudança de compreensão sobre os pais, que no início eram vistos sob o

estereótipo da não-participação e que passaram a ser vistos e aceitos como parceiros, juntamente com os demais protagonistas, nas diferentes situações que se apresentaram. Podemos lembrar Merleau-Ponty, quando afirma que a aprendizagem aparece

[...] como uma alteração geral do comportamento, que se exprime numa multiplicidade de ações, cujo conteúdo é variável e o significado constante. [...] Aprender, nunca é, pois, tornar-se capaz de repetir o mesmo gesto, mas de fornecer à situação uma resposta adaptada por diferentes meios” (MERLEAU-PONTY, 1942/2006, p. 151).

Aqui se pode lembrar também a singularidade da compreensão do escrever e ler, que são incorporados de maneira única pelos aprendizes e que se manifestarão, com significado constante, nas mais variadas situações. Lembrando Merleau-Ponty, quando este afirma que “Compreender é experimentar o acordo entre o que vemos e o que é dado, entre a intenção e a efetuação” (1945/2005, p.179), tal acordo ocorreu em vários momentos: quando as professoras reconheceram nos pais a atitude colaborativa e deixaram de lado o discurso “já-dado” da não-participação das famílias, abrindo-se para “ver” o “dado” que se mostrava e puderam dirigir-se aos pais com uma intencionalidade diferente, já com uma nova compreensão, que foi possibilitada pelo ambiente de ensino e aprendizagem que se criou. O contexto de aprendizagem estabelecido nas salas de aula, inclusive em relação aos alunos não alfabetizados, possibilitou-lhes uma experiência participativa de aprendizagem: tanto a nova compreensão da escrita e da leitura possibilitou uma expansão de sua coexistência no mundo aos alunos não alfabetizados até então, como a experiência de solidariedade permitiu aos outros essa mesma ampliação.

O modo de ser que permeou a constituição desse mundo escolar caracterizou-se pela busca da dialogicidade, entendida como um modo de cuidar de ser no respeito ao outro, à sua dignidade, em especial ao aluno, ao seu direito à inclusão no mundo letrado. Isso não se deu facilmente ou sem conflitos, haja vista a dificuldade inicial das professoras em se apropriarem do projeto e a demora em incluir as famílias no processo. Gradualmente, constituiu-se

o que Ashworth (1997) chama de “lógica dos processos interacionais” (p. 90), na qual o contexto de colaboração foi se instituindo entre todos os participantes e, evidentemente, exigiu um esforço no sentido de elaborar uma nova compreensão do outro e de si mesmo no contexto.

Os dados deste estudo de caso são muito numerosos e não se tem aqui a pretensão de esgotar sua análise, mas pode-se dizer que uma solução como esta apresenta um grande potencial para se lidar com as dificuldades no processo de ensinar e aprender. O aspecto mais importante que se revelou foi o caráter envolvente daquele processo, pois todos os participantes afirmaram que o sucesso resultou da ação conjunta dos mesmos e da troca contínua de saberes entre todos eles. Não foi uma experiência que exigisse tempo extra, materiais pedagógicos elaborados, porém, à semelhança do soro caseiro, “salvou vidas”, tirando aquelas crianças da situação de analfabetismo. O tempo de alfabetização – quatro meses – também foi indicativo de que as crianças em questão podiam ser alfabetizadas e o atraso no processo se deu por outros motivos. O estudo apontou para o fato de que o trabalho articulado entre os vários segmentos do processo educativo foi favorecedor da aprendizagem dos alunos, além de resultar na aquisição de novas práticas para os educadores.

Agradecimentos

A realização da pesquisa que resultou neste artigo contou com a colaboração dos técnicos: Edna de Oliveira Telles (Escola Municipal Prof. Ernani S. Bruno), Márcia M. C. Gianvechio Gianini (Escola Municipal Prof. Ernani S. Bruno), Margarida Pompéia Gioielli (Associação Educacional Labor), Teresa Palleta Lomar (Associação Educacional Labor) e dos alunos: Maria Lúcia Spadini Silva (Mestrado, PUC-SP), Shirley Pires da Cruz (Mestrado, PUC-SP), Anderson Xavier Mendes (Iniciação Científica, PUC-SP) e Laura Canhada (Iniciação Científica, PUC-SP).

REFERÊNCIAS

- André, M.E.D.A **Estudo de Caso e pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- Annunziata Dianne, Hogue Aaron, Faw Leyla, Liddle A. Howad Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. Springer Netherlands, **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 35, no. 1, p. 100 - 108, 2006.

- Arendt, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª.ed., 1958/1991
- Ashworth, Peter D. "The Meaning of Participation". New York, **Journal of Phenomenological Psychology**, 28, no. 1, 82-103, 1997.
- Axt, Margarete,;Martins, Márcio André R.; Kreutz,J.Ricardo; Lazzarotto, Gislei D. **Pesquisa Intervenção na Intersecção Docência Pesquisa Extensão**. XXXVII reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Florianópolis,2007.CDROM.
- Bouchard, Jean-Marie. "De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit". In: Paul DURNING, **Education Familiale: un panorama des recherches internationales**. Vigneux: Ed Matrice, 1988.
- Brandão, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- Bronfenbrenner, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Trad. M. Adriana Verissimo Veronese: Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Canhada, Laura. **O olhar do educador na compreensão dialógica de ensinar**. Projeto de Iniciação Científica. PUC-SP, 2008
- Chambers, Robert. **Challenging the professions: frontiers for rural development**. Intermediate Technology Publications, London, 1993.
- Cruz, Shirley Pires. **Desvelando Sentidos de Práticas Educativas em Famílias de Classes Populares**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2008.
- Daggett, Julie ;O'Brien, Marion ; Zanolli, Kathleen; Peyton, Vicki Parent's attitudes about children: associations with parental life stories and child rearing quality. **Journal of Family Psychology**, vol. 14, nº. 2, 187-199, 2000.
- Demo Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.
- Fernandes, Nívia. **A percepção dos homens pais sobre sua participação na escolaridade dos filhos** Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2007.
- Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1970.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.
- Fuller, Richard Buckminster. **Synergetics**. New York,London: Collier MacMillan Publishers, 1975.
- Gadamer, Hans-Georg**Verdade e Método** (E.P.Giachini Trad.), Petrópolis:Vozes,2002.
- Hetherington Mavis E.; Bridges, Margaret and Insabella,Glendessa. What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. In: **American Psychologist**, vol.53, nº.2, p.167-184, 1998.
- Hugon,Marie-Anne; Seibel, Claude (Eds). **Récherches impliqués, Recherches actions: Le Cas de l'Education**. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.
- Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Lahire, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Americo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- Legrand, Louis. La recherche-action en education. In: Marie-Anne Hugon et Claude Seibel (Eds). **Recherches impliqués, recherches actions: le cas de l'éducation**. Bruxelles: de Boeck Université, 1988.
- Mendes, A.X. **O Movimento Dialógico do Aprender Infantil**. Relatório final de Iniciação Científica. PUC-SP,2008.
- Merleau-Ponty, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos de Filosofia e Linguagem**. Trad. Constança M.Cesar, Campinas:Papirus, 1990.
- Merleau-Ponty, M. **Phénoménologie de la Perception**. Paris:Gallimard, 1945/2005
- Merleau-Ponty, M **A Estrutura do Comportamento** Trad. Márcia V. M.Aguiar.São Paulo: Martins Fontes,1942/2006.
- Montandon Cleopatre e Perrenoud Phillipe. **Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta Editora, 2001.
- Nogueira, M.Alice.,Romanelli, Geraldo. e Zago, Nadir. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**.Petrópolis:Vozes, 2000
- Nunes, Terezinha. O Ambiente da Criança. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 89, p.5-23.São Paulo: Cortez, 1994.
- Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli School-Family Relationship and School Success: some lessons from a teacher Education Program. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, 2003
- Serrano-Garcia, Irma. Collazo, Wayner Rosario. **Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social-comunitaria**. Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992.
- Slaughter-Defoe, Diana. T. Revisiting the Concept of Socialisation. **American Psychologist**, vol.50, nº.4, p.276-286, 1995.
- Sheldon, Steven. B. Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. **The Urban Review**, vol. 35, No. 2, p.149 – 165, 2003.
- Simon, Beth. S. High School Outreach and Family Involvement. **Social Psychology of Education**, vol. 7, Number 2, p185 – 209, 2004.
- Silva, M.Lucia Spadini. Relação escola-família: possibilidade de aproximação a partir das dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado.PEPGE:Psicologia da Educação, PUCSP, 2008.
- Stake, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**.Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação C.Gulbenkian, 2007.
- Szymanski, Heloisa. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: LiberLivros, 2005.
- Thiollent,Michel**Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1992
- Van Zanten, Agnès Henriot. Les Familles face à l'école. Rapports Institutionnels et relations sociales. In Paul Durning. **Education Familiale: un panorama des recherches internationales**.Vigneux: Ed Matrice, 1988.
- Vianna, M.José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, vol.26 no.90, p.107-125. Campinas Jan./Apr, 2005

Vincent, Guy, Lahire, Bernard., Thin, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. Educação em Revista, no. 33, 2001. p.7-47

Zago Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: M. Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, e Nadir Zago,. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

Zanella, Andréa Vieira. Métodos de Pesquisa: Diálogos (Im)possíveis: algumas reflexões. XXXVII **Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Florianópolis, 2007. CDROM.

Recebido: 02/08/2008

Aceito: 31/11/2008

Endereço para correspondência: E-mail: hszymanski@uol.com.br