

## **Expectativas de professoras acerca do desempenho em produção de textos dos seus alunos: concepções, sentidos e práticas**

*Christiane Maria Ribeiro de Oliveira  
Fatima Maria Leite Cruz*

### **Resumo**

O artigo apresenta resultados da pesquisa que analisou as relações entre as expectativas de professoras acerca do desempenho em produção de textos dos seus alunos e as situações de ensino em sala de aula na rede municipal de Recife. As expectativas permeiam as relações interpessoais e, no campo educacional, vem sendo apontado que há relações entre as expectativas dos professores e os processos de ensino e de aprendizagem. Participaram do estudo três professoras dos anos iniciais, e seus alunos, em 3 diferentes escolas, por meio da observação de situações de ensino de produção de textos, a partir do recurso da videografia, no total de 88 horas de aula videogravadas; e entrevistas semiestruturadas. Na análise de conteúdo e microgenética dos mapas de eventos e recortes de episódios, investigamos o desenvolvimento das atividades de produção de textos e as interações discursivas entre professoras e seus alunos e revelamos concepções, sentidos e expectativas positivas e negativas subjacentes às práticas e que têm implicações na participação, intervenções e desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Expectativas positivas. Expectativas negativas. Desempenho em produção de textos.

### **Abstract**

This paper presents the results of the research that focused on the relations between the expectations of teachers about the performance in texts writing of their students and the teaching situations in classrooms in public schools in Recife. These expectations goes through the interpersonal relationships, and in education, it has been pointed out that there is a strong relationship between the expectations of teachers and the teaching and learning processes. Three teachers from the first years took part on the study, as well as their students in three different schools, by observance of teaching situations of text writing produced in videos, being recorded 88 hours of classes and semi-structured interviews. With both microgenetic and contents analysis of the maps of events and of some situational clippings, we investigate the development of the texts writing activities and the discursive interactions between teachers and their students, and to reveal concepts, feelings and both positive and negative expectations that lie behind the practices and which have implications for the participation, interventions and performance of the students.

Key-words: Positive expectations, negative expectations, performance in texts writing

## **Expectativas de professoras acerca do desempenho em produção de textos dos seus alunos: concepções, sentidos e práticas**

*Christiane Maria Ribeiro de Oliveira*

*Fatima Maria Leite Cruz*

### **Introdução**

O presente artigo apresenta resultados da pesquisa que analisou as relações entre as expectativas de professoras acerca do desempenho em produção de textos dos seus alunos e as situações de ensino em sala de aula na rede municipal de Recife. As expectativas constituem um fenômeno que permeia as relações interpessoais (BLANCK, 1993) e, no campo educacional, vem sendo apontado por vários estudiosos como um viés importante de análise, pois há uma forte relação entre as expectativas dos professores e os processos de ensino e de aprendizagem (BROPHY, 1983; JUSSIM, 1989; SCHIAVONI; MARTINELLI, 2005; TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003).

Como foco do estudo, as situações de ensino de produção de texto, considerando-se que sua construção sofre a influência de vários fatores e, dentre estes, as interações em sala de aula na relação professor-aluno (KOCH, 2000; KOCH; TRAVAGLIA, 2002). Compreendemos, também, que tais processos interacionais são constituídos por fenômenos e elementos de diversas ordens e natureza. Dentre esses fenômenos, as expectativas na relação professor–aluno revestem-se de fundamental importância. O conceito de expectativa, aqui entendido, alinha-se com a perspectiva defendida por Trouilloud (2002) e Mestres e Goñi (2000) que a definem como previsão, formulada a propósito de uma situação ou de um evento futuro, construída a partir de experiências, da percepção do outro, dos julgamentos elaborados, de valores, das convenções sociais, especialmente de suas representações (TROUILLOUD, 2002), ou, em uma síntese, como “[...] aquilo que as pessoas

esperam ou antecipam que ocorrerá em determinada situação” (MESTRES; GOÑI, 2000, p. 95).

Questionamos: o que dizem as professoras sobre seus alunos? Há diferenças nas intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram apresentadas expectativas positivas em relação aos alunos para os quais foram depositadas expectativas negativas? Apresentaremos aqui parte dos achados do estudo, em particular os que revelaram a implicação das expectativas negativas das professoras sobre as situações de ensino de produção de texto, revelando as concepções subjacentes às suas práticas, os sentidos e os estereótipos que se relacionam aos alunos das camadas populares e que se enraízam nas práticas no cotidiano das salas de aula.

### **Expectativas: a revisão da literatura na área**

Considerando a especificidade da sala de aula, diversos estudos procuraram identificar os elementos que se constituiriam como base na elaboração das expectativas dos professores sobre os alunos. Trouilloud e Sarrazin (2003) constataram que os resultados escolares anteriores do aluno, comentários realizados por professores das classes precedentes, a motivação, o comportamento e as atitudes do aluno em face das atividades escolares, as representações do professor, constituem elementos que influenciariam essa elaboração.

Brophy e Good (1974) apontaram duas grandes categorias de pesquisa sobre os efeitos das expectativas de professores. Uma categoria envolve estudos em que as expectativas de professores foram induzidas experimentalmente, e a outra categoria em que as expectativas foram formadas naturalmente. O estudo clássico de Rosenthal e Jacobson (1968 apud TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003), intitulado “Pigmalião na Sala de Aula”, representa um marco da primeira categoria. Com esse estudo, o tema das expectativas do professor penetrou no cenário educativo. Esses estudiosos realizaram uma pesquisa em que levaram os professores a acreditar que

alguns de seus alunos tinham uma forte probabilidade de progredir durante o ano pelos melhores resultados em testes de inteligência, induzindo-os a desenvolverem expectativas positivas sobre esses alunos. Na verdade, essas crianças foram selecionadas aleatoriamente. Esses alunos, cujo melhor desenvolvimento era esperado e para os quais os professores depositaram expectativas positivas, ao final do ano escolar, apresentaram de fato os melhores desempenhos na aprendizagem.

Na década de 70, tem-se uma superação desse tipo de pesquisa em que as expectativas eram induzidas experimentalmente, intensificando-se os estudos sobre os efeitos das expectativas de professores em contextos naturais (SCHIAVONI; MARTINELLI, 2005). Esses estudos apontaram relações entre as expectativas elaboradas pelos professores e os desempenhos dos alunos (BROPHY, 1983; BROPHY; GOOD, 1974; JUSSIM, 1989; NEVES, 2002; SCHIAVONI; MARTINELLI, 2005).

A despeito destes resultados, pesquisas têm apontado a necessidade de aprofundarem-se estudos sobre os comportamentos diferenciados dos professores, gerados a partir de expectativas diferentes, para melhor se compreender os efeitos dessas expectativas sobre o desempenho dos estudantes (JUSSIM, 1989; TROUILLOUD, 2002).

#### As expectativas e o tratamento diferenciado do professor

A literatura vem apontando que há relações entre as expectativas que os professores elaboram sobre seus alunos e os comportamentos diferenciados em relação a esses alunos, sugerindo que as expectativas do professor podem influenciar o seu comportamento e a interação com os alunos (LAFFAYE, 2005; GOOD; BROPHY, 2000; JUSSIM, 1989; TROUILLOUD et al., 2006).

Good e Brophy (1998 apud GOOD; BROPHY, 2000) realizaram uma série de estudos sobre a relação entre as expectativas do professor e as diferenças nos padrões de interação entre o professor e os alunos. Sugerem

que, no início do ano, os professores elaboram diferentes expectativas quanto ao comportamento e ao desempenho dos alunos e, em consonância com estas expectativas diferenciadas, interagem também de maneira diferenciada.

Rosenthal (1974 apud TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003) propôs um modelo que descreve quatro grandes categorias de comportamentos por meio dos quais os professores tratam diferentemente seus alunos a partir das expectativas. São eles: 1) o clima socioemocional das interações verbais e não verbais entre o professor e o aluno. Neste caso, os professores parecem exibir um clima mais caloroso e mais afetivo com os alunos para os quais elaboram expectativas elevadas. Por outro lado, os professores concedem menos atenção e interagem menos afetivamente com os alunos para os quais elaboram expectativas mais frágeis; 2) o conteúdo pedagógico e o modo de apresentação das tarefas de aprendizagem. Neste item, as expectativas dos professores podem levar a diferenças na maneira como o professor organiza e conduz as atividades; 3) diferenças nas solicitações e oportunidades de expressão dos alunos; 4) tratamento diferencial em relação às contribuições dos alunos.

Conforme Solé (2003, p. 41), em função das expectativas em relação aos seus alunos, os professores podem proporcionar-lhes tratamentos educativos diferenciados, influenciando “aquilo que vai lhes propor, a forma de propor e sua avaliação”.

### **Percurso Metodológico da pesquisa**

Participaram do estudo três professoras do 2º ano do 2º ciclo dos anos iniciais da educação básica, e seus respectivos alunos, em três escolas da rede municipal do Recife. As professoras foram denominadas por letras A, B e C e aos alunos foram atribuídos nomes fictícios. As escolas, em 2001, adotaram a proposta da educação escolar em ciclos de aprendizagem e a extensão do ensino fundamental obrigatório para nove anos. O 1º ciclo com 3 anos engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental; e os três ciclos

subsequentes com 2 anos cada. As escolas das professoras A e B atendiam alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos; e a escola da professora A atendia também alunos da Educação Infantil. A escola em que atuava a professora C atendia alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano.

As três escolas tinham estruturas físicas semelhantes, eram localizadas em bairros da periferia e atendiam alunos oriundos de famílias de baixa renda; contavam com uma coordenadora pedagógica. Em relação à formação acadêmica, as professoras B e C concluíram a graduação em Pedagogia; e a professora A cursa Pedagogia. As professoras atuam há mais de 10 anos e estão entre três a oito anos no 2º ano do 2º ciclo. A idade das docentes variou entre 28 e 41 anos.

A turma da professora A tinha 24 alunos, com faixa etária entre nove e quatorze anos de idade. A professora B tinha 29 alunos, com idade entre nove e treze anos. A turma da professora C tinha 35 alunos, com idade entre dez e doze anos. A direção e as professoras de cada escola assinaram um documento autorizando a realização da pesquisa e os pais ou os responsáveis legais dos estudantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Como procedimentos de investigação, foram utilizados a observação e entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 1998). Na observação, registramos e descrevemos, detalhadamente, a dinâmica das interações discursivas que aconteceram nas salas de aula, focando em especial as situações de ensino de produção de textos a partir do recurso da videografia que nos permitiu a compreensão dos mecanismos e elementos subjacentes à atividade humana (MEIRA, 1994). Foram registradas 09 aulas da professora A, 36 horas; 05 aulas da professora B, 20 horas, e 08 aulas da professora C, 32 horas, em um total de 88 horas de aula videogravadas.

Quanto às entrevistas, foram realizadas na própria escola de cada docente e gravadas em áudio, em seguida transcritas, e nos permitiram caracterizar o perfil das professoras, explorar questões relativas à sua prática

de produção de textos na sala de aula e elucidar questões relacionadas às suas expectativas acerca do desempenho de cada aluno no final do ano letivo em produção de textos.

No tratamento dos dados das entrevistas e das situações de ensino videogravadas, utilizou-se a Análise de Conteúdo, tendo em vista que ela se apresenta como bastante indicada para o estudo das motivações, dos valores e das crenças, em cujo processo de análise de conteúdo se busca “compreender o sentido da comunicação [...], mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2004, p. 36). No tratamento das observações videogravadas, utilizou-se, também, a análise microgenética das atividades de produção de textos e as interações discursivas entre professoras e seus alunos. Para Góes (2000), a análise microgenética

[...] requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2000, p. 9).

Considerando a extensão dos registros videográficos que foram realizados e o necessário estudo minucioso, delimitamos na investigação uma unidade de análise que foi selecionada sob a forma de mapas de eventos e episódios de ensino, cujos recortes e fragmentos foram extraídos das aulas gravadas. Os episódios escolhidos para análise foram aqueles que “ajudam a caracterizar a dinâmica das interações discursivas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem” (MACEDO; MORTIMER, 2000, p. 158). As análises foram orientadas pela classificação proposta por Trouilloud e Sarrazin (2003), segundo a qual, no contexto educacional, as expectativas podem ser classificadas como: 1) positivas ou negativas; 2) relativas a um aluno ou comuns a um grupo de alunos; 3) relativas às competências e ao desempenho

do aluno ou a algumas de suas características escolares e morais; 4) circunscrita a um domínio (por exemplo, ao desempenho futuro em matemática) ou recaindo sobre dispositivos gerais (por exemplo, o nível de QI).

Conhecendo as expectativas das professoras sobre seus alunos: as situações de ensino e a dinâmica da aula

Encontramos dois tipos de expectativas elaboradas pelas professoras em relação ao desempenho de seus alunos para o final do ano letivo em produção de textos: expectativas positivas e expectativas negativas. As expectativas positivas subdividiram-se em 2 tipos, “expectativas positivas A”, quando a professora apontava na sua fala que acreditava que o aluno vai terminar bem em produção de textos, sem dificuldades: “Ela vai terminar muito bem, sem dificuldades nos textos dela, sem nenhum problema na produção” [Professora C]. Foram consideradas “expectativas positivas B”, quando a professora acreditava que o aluno vai terminar melhor, apesar de ainda apresentar dificuldades: “[...] eu acho que no fim do ano ela vai tá melhor, assim, mas ainda vai tá com algumas dificuldades, sabe?” [Professora A]. E foram consideradas “expectativas negativas”, quando a professora acreditava que o aluno não vai terminar bem em produção de textos: “Eu acho que ele não vai terminar bem, não, até porque ele é muito lento. [Professora B]”.

Apresentaremos, como ilustração, uma análise representativa da dinâmica da sala de aula, envolvendo três alunos em processo de apropriação da escrita alfabética e suas respectivas professoras. Neste recorte, dos “alunos em processo de alfabetização”, as professoras apresentaram expectativas e práticas diferentes. Em seguida, discutiremos as relações entre expectativas, concepções e situações de ensino das três professoras relacionando-as a alguns alunos com dificuldade de produção de textos. As análises nesta seção foram guiadas pela seguinte questão: houve diferenças nas intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram apresentadas expectativas positivas e



as intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram depositadas expectativas negativas?

Rita, André e Bete foram os alunos em processo de apropriação da escrita alfabética, e que suscitaram expectativas diferentes em suas professoras. Para Rita e André, alunos das professoras A e B, respectivamente, suas professoras apresentaram expectativas negativas, enquanto para Bete, aluna da professora C, a expectativa foi positiva. Seguem alguns excertos das falas das docentes sobre como elas acreditam que os alunos estarão no final do ano letivo em produção de textos:

[Rita] Eu acho que ela vai terminar lendo e escrevendo pequenas palavras. [...] mas ela não vai produzir textos não, por causa disso, né, que ela ainda está sendo alfabetizada. [...] então eu acredito que no final do ano ela não vai terminar bem não, em produção de texto vai não [Professora A].

[André] eu acredito que...ele não vai produzir texto não, ele ainda lê palavras, só. Ele ainda está em processo de apropriação da escrita alfabética. E também, eu acho que ele, assim, ele tem problemas familiares, e outros problemas... ainda tá se apropriando da escrita alfabética, mas produzindo textos ele não vai não [...] [Professora B].

[Bete] Eu acredito que ela vai melhorar os textos dela, ela vai chegar no final do ano com um pouco de dificuldade, porque ela ainda está em processo de apropriação da escrita alfabética, mas isso não impede que ela faça, porque ela faz, nem ela se recusa a fazer também, nem ela vê isso como empecilho para ela participar das atividades com a turma. Eu tenho trabalhado muito com ela. Eu mostro pra ela que ela vai conseguir, ela vai vendo que pode, e ela tá conseguindo, como ela tá descobrindo que ela consegue ler alguma coisa, ela tá desenvolvendo. [Professora C].

Nas observações, conferimos que os alunos Rita e André não

<p><b>Atividade:</b> Produção de texto. A professora distribuiu uma folha com uma figura e orientou os alunos.</p>
--

<p>A Professora leu: <i>“A vida de um tênis velho. Imagine que você tem um tênis velho, do qual goste muito. Coloque-se no lugar do tênis, e crie um texto,</i></p>
---

produziram textos escritos nas aulas analisadas, e não participaram nas atividades de produção de textos, bem como não foi identificada nenhuma intervenção das professoras no sentido de engajá-los nessas atividades durante o período observado. De um modo geral, foram observados poucos momentos de interação entre as professoras A e B e seus respectivos alunos, Rita e André. Com relação à sala de aula da professora A, a análise microgenética das aulas revelou que há um predomínio quase que exclusivo de uma atitude de silêncio da aluna Rita, assim como silêncio da professora em relação ao silêncio da sua aluna. Com o aluno André, as intervenções ora eram relacionadas ao comportamento que a professora considerava inadequado, ora estavam relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, sem nenhuma intervenção dirigida ao trabalho com produção de texto. Segue um episódio ilustrativo:

*contando como é a vida, os sentimentos e os sonhos dele”. É parecido com aquela história do cabo de vassoura, tá certo?*

*André – Tia, em cima coloca só o nome, né, meu nome né, tia?*

*P- É.*

Após 5 minutos, André entrega sua folha em branco. A professora recebe em silêncio e não o olha.

Nas entrevistas, a professora B falou sobre este aluno: “Ele não escreve, ainda tá se apropriando da escrita alfabética”. Entendemos que a professora tem a concepção de que a apropriação da escrita alfabética se coloca como uma condição necessária para que o aluno possa se engajar em atividades de produção textual. Ancorada nessa concepção, a professora constrói a expectativa negativa sobre o desempenho em produção de textos em relação aos alunos que ainda não dominam a escrita alfabética. Ela justifica o desempenho dos alunos, como Rita e André, a partir desta concepção: “[...] ela não vai produzir textos não, por causa disso, né, que ela ainda está sendo alfabetizada” [Professora A]; “[...] eu acredito que...ele não vai produzir texto não, ele ainda lê palavras, só. Ele ainda está em processo de apropriação da escrita alfabética” [Professora B]. Suas expectativas, portanto, estão entrelaçadas às suas concepções: espera que o aluno “não vai produzir textos”, porque a condição de “não alfabetizado” não lhe permite ainda tal possibilidade.

Diferentemente das professoras A e B, a professora C não apresentou expectativas negativas em relação à aluna Bete. Um episódio em uma das aulas da sala dessa professora ilustra as expectativas positivas para com essa aluna e sua prática.

**Atividade:** Produção de resenha sobre livro de literatura que o aluno tenha

gostado. A professora senta na parte detrás da sala com Bete e Camila.

P – *Bete e Camila ,vamos sentar lá atrás?*

P – *Qual livro você mais gostou, Bete?*

Bete – *Chapeuzinho Vermelho.*

P – *Certo, Chapeuzinho Vermelho. Agora você tem que pensar um nome pra o seu texto, né? Como é o nome do seu texto? O título, qual é?*

A aluna fica pensativa. Após um tempo, a professora diz:

P – *Veja como Camila colocou o dela: O melhor livro de 2009.*

P – *E aí qual é o nome do seu?*

Bete – *O melhor livro do ano.*

P – *Pronto, o melhor livro do ano. Vamos escrever?*

Bete e começa a escrever.

*A professora diz: Olhe, a gente diz “u”, mas escreve o quê?*

Bete – *O.*

P – *“O”. Continue.*

A aluna apaga e reescreve. [...]

P – *Veja, “melhor”, o que é que tá faltando no “lhor”, aqui tem “melo”. Pra ser melhor o que tá faltando, Camila, ajude Bete.*

Camila – *O “h” Bete.*

P – *O “h”.*

Bete apaga e corrige.

P- *Melhor do ano ou o melhor livro do ano? O que é que foi o melhor do ano?*

Bete – *Melhor livro do ano.*

P – *Pronto. Escreva. Camila vai ajudando também. [...]*

O episódio, acima, apresentou-nos o investimento da professora em engajar a aluna Bete na atividade. Ao se referir a ela, disse: “Eu acredito que ela vai melhorar os textos dela, ela vai chegar no final do ano com um pouco de dificuldade, porque ela ainda está em processo de apropriação da escrita alfabética, mas isso não impede que ela faça [...]”. Para a professora C, o aluno pode se engajar em atividades de produção de textos, mesmo que ainda não domine a escrita alfabética, o que aponta para outra concepção do processo de alfabetização e da prática de produção de textos, o que pode favorecer a elaboração de expectativas positivas em relação a essa aluna e possivelmente práticas diferentes em sala de aula.

### **A dificuldade que paralisa ou que mobiliza?**

Em outro recorte do estudo, apresentamos Felipe, Renato, Gilberto e Miguel, que são alunos com dificuldades em produção de textos na avaliação das suas professoras. Mesmo com este atributo em comum, vimos expectativas diferentes que emergiram das professoras, e a partir destas trajetórias diferentes e pontos de chegada diferentes que foram traçados, trazem implicações nas histórias desses alunos.

Felipe e Gilberto são alunos da professora A. Felipe tem dez anos de idade e é descrito pela sua professora como um aluno inquieto, mas bastante inteligente, e vai terminar melhor em produção de texto, apesar de ainda apresentar dificuldades, portanto, as expectativas são positivas para esse aluno: “[...] agora ele tá assim, mas eu não sei se eu intervindo, se ele vai conseguir se conscientizar que ele precisa desenvolver mais os textos, entendesse? Mas eu acho que vai, com essas intervenções vai melhorar e ele também é inteligente”.

O aluno Gilberto tem onze anos de idade e, segundo a professora, é um menino inseguro e tem acompanhamento psicológico. Para ele, a professora A teceu expectativas negativas: “Ele vai sair com dificuldades em produção de textos, muitas dificuldades por causa do problema que ele tem, eu fico meio

sem condições de ajudá-lo por causa desse problema dele, sabe?” Nota-se que o fato de ser assistido por uma psicóloga cria um estereótipo e a professora a priori o relaciona ao desempenho escolar. Então, além das concepções sobre o nível de compreensão do sistema alfabético, as representações acerca do “aluno normal” também influenciam estas expectativas.

Renato e Miguel são alunos da professora B e têm onze anos. Renato é descrito pela professora como um aluno inteligente, e há expectativa positiva em relação ao seu desempenho: “Olha, eu acredito que ele vai terminar com algumas dificuldades, mas como ele é inteligente e interessado, e eu acho também que o trabalho na sala vai ajudar ele a melhorar, então eu acho que ele vai terminar melhor, mas ainda com dificuldades”. Aqui transparece a concepção inatista da aprendizagem que ainda predomina nesta professora, a despeito de todo o discurso da prática socioconstrutivista da escola ciclada desta rede. Já Miguel foi descrito pela professora como um aluno lento, o que a leva a apresentar uma expectativa negativa: “Eu acho que ele não vai terminar bem não, ele é muito lento”.

Nos depoimentos acima, é possível perceber que as docentes sinalizam algumas concepções acerca do seu papel nos processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos alunos para os quais as professoras apresentaram expectativas positivas, é possível recuperar nos seus relatos o reconhecimento de seu papel como mediadora na aprendizagem desses alunos. Portanto, é possível sua intervenção para favorecer um bom desempenho futuro do aluno, ainda que também ressaltem as características do aluno como aspectos importantes. Entretanto, em relação aos alunos para os quais foram depositadas expectativas negativas, parece que as docentes não percebem a possibilidade de serem mediadoras na construção do conhecimento, certamente, por atribuírem a responsabilização pelo frágil desempenho fundamentalmente ao aluno.

Cumprir destacar que estudos vêm demonstrando que as concepções que o professor tem em relação a seu próprio papel e ao papel do aluno são

alguns dos elementos que entram em jogo na formação das expectativas dos professores (COLL; MIRAS, 2004; DONADUZZI, 2003; MANTOVANINI, 2001; TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003).

Partindo do princípio de que as situações de ensino e aprendizagem podem ser analisadas como constituídas de eventos , apresentamos abaixo um mapa de eventos , com o intuito de aprofundar as reflexões e melhor visualizar e analisar os eventos que constituíram as aulas observadas. Esse mapa ajudará a visualizar como a interação entre os participantes foi construída, identificando “os diferentes eventos interacionais que resultaram da interação entre os participantes” (CASTANHEIRA, 2004, p. 79). Também foi possível apontar semelhanças e diferenças nas ações das professoras com cada um dos seus alunos. Analisaremos eventos relativos às professoras A e B, simultaneamente, tendo em vista que apresentaram aproximações na condução das atividades.

<b>Atividade: Produção de textos</b>			
<b>PROF A</b>		<b>PROF B</b>	
Conto de assombração		Dia da Consciência Negra	
<b>FELIPE</b>	<b>GILBERTO</b>	<b>RENATO</b>	<b>MIGUEL</b>
A - Se dispersa conversando	Conversa com colegas, lê/folheia	Escuta a professora	Escuta a professora e pergunta
P - chama a atenção	Sem intervenção		Responde à pergunta
<b>“Preparação” para a escrita</b>			
P - Escreve no quadro títulos dos contos  Escreve o título de Felipe.		Pesquisa na internet usando datashow  Responde às perguntas e chama a	

<p>Escreve o título de Gilberto (empolga-se).</p> <p>Pede que falem sobre contos. Intercala indicações e falas espontâneas.</p>		<p>atenção de Renato.</p> <p>Não intervém na desatenção de Miguel, nem na sua saída da sala</p> <p>Orienta a produção escrita</p>	
<p>A - É indicado para relatar o conto - “a velhinha da Caxangá”.</p>	<p>Não foi indicado.</p>	<p>Escuta a orientação</p>	<p>Escuta a orientação</p>
<p>P - Distribui, lê e orienta a escrita</p>			
<p>A- Dispersa-se conversando e a professora intervém</p>	<p>Olha para a professora. Se dispersa, conversa, folheia um livro.</p> <p>Sem intervém.</p>		
<p><b>Produção escrita</b></p>			
<p>P - Orienta a escrita dos alunos lendo, avaliando e orientando.</p>		<p>Circula nas mesas, lê os textos e orienta.</p>	
<p>A- seu texto foi lido três vezes e é orientado até a versão final</p>	<p>Levou seu texto quatro vezes e a professora só leu uma. Pergunta, não tem resposta e senta.</p>	<p>seu texto foi lido quatro vezes e é orientado até a versão final</p>	<p>Chama a professora cinco vezes e recebe apenas duas orientações.</p>
<p>Entrega a versão final.</p>	<p>Entrega a versão final.</p>	<p>Entrega a versão final.</p>	<p>Entrega a versão final</p>



P - A professora lê o texto, fala com o aluno e guarda a folha.	A professora guarda o texto.	A professora lê o texto, fala com o aluno e guarda a folha.	A professora guarda a folha.
---	------------------------------	---	------------------------------

A análise do mapa de eventos das duas professoras permitiu-nos antecipar elementos importantes relacionados às intervenções. Na fase de “preparação para a escrita”, não houve a preocupação das professoras A e B em tentar engajar os alunos Gilberto e Miguel, para os quais apresentaram expectativas negativas e, por diversas vezes, eles dispersaram-se. Diferentemente, com os alunos Felipe e Renato, para os quais foram depositadas expectativas positivas, quando eles se dispersavam, suas professoras faziam intervenções no sentido de engajá-los na discussão.

Em relação a esses eventos, destacam-se os momentos em que as docentes procuraram ajudar os alunos a mobilizar conhecimentos e gerar ideias e conteúdos para o texto que iriam escrever. Esse aspecto é importante nas análises tendo em vista que uma das dificuldades apontadas pelas docentes diz respeito às dificuldades dos alunos no desenvolvimento dos textos. Quando as professoras A e B foram questionadas sobre essa dificuldade no desenvolvimento do texto, explicitaram que os alunos “escreviam pouco” e “não tinham muitas ideias”. O mapa de eventos evidencia que as professoras A e B não intervieram diante da dispersão dos alunos Gilberto e Miguel nos momentos em que mobilizam conhecimentos e geravam ideias e conteúdos para a produção de texto, atividades que poderiam ajudar esses alunos nas suas dificuldades de “escrever pouco”.

Observando o mapa de eventos da professora A, conferimos que a docente oportunizou que o aluno Felipe falasse sobre o conto, o que provavelmente o ajudaria na geração e seleção de ideias para a escrita do seu texto. Entretanto, o mesmo não aconteceu com o aluno Gilberto. Considerando que, durante os momentos em que os alunos falavam sobre os contos, a professora apenas explorava questões ligadas ao conteúdo dos contos, parece que a intenção da professora com essa atividade era ajudar os alunos na

geração de ideias para a escrita de seus textos. Assim sendo, a não participação do aluno e a ausência de intervenção da professora no sentido de incentivá-lo a falar sobre o conto, chama a atenção, pois isso, provavelmente, o auxiliaria. Com o aluno Felipe, a professora interveio várias vezes chamando a atenção do aluno quando ele se dispersava; já com o aluno Gilberto, não houve intervenção.

Assim, as análises apontaram para o fato de que as intervenções das professoras A e B apresentaram diferenças quando dirigidas aos alunos para os quais estas apresentaram expectativas positivas, sobretudo quando comparadas com as intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram depositadas expectativas negativas. Tais diferenças persistiram quando analisamos os eventos acontecidos durante a fase de escrita do texto. Considerando o mapa de eventos da professora A, nos momentos em que o aluno Gilberto aproxima-se da professora, ele apenas foi atendido uma vez por ela; e uma dúvida do aluno era a respeito da ortografia de uma palavra. Mesmo que a ortografia tenha sido uma das dificuldades do aluno apontada pela professora, não houve intervenção para ajudá-lo. Segue o episódio com a intervenção da professora.

**Atividade:** Produção escrita - conto de assombração. A professora senta e os alunos produzem seus textos.

P – *Aqui continua, viu, querido.* (o aluno partiu a escrita de uma frase no meio da linha).

P – *Oh, Gilberto, que palavra é essa aqui?*

Gilberto – *Jeito.*

P – *Jeito é com “j”.*

A professora escreve “j” junto à letra g.

P - *Agora, veja só, eu acho que você deveria tentar melhorar um pouquinho*

*sua letra. Uma letra pequenininha. Faça maiorzinha pra ficar uma letra mais legível.*

A análise do episódio acima evidenciou que as intervenções da professora foram bastante superficiais, não promovendo nenhuma reflexão sobre o texto escrito e também não focaram as dificuldades que este aluno apresentava, diferentemente do que aconteceu com o aluno Felipe.

P – *Qual conto você tá escrevendo?*

Felipe – *A velhinha da Caxangá.*

P – *Olhe, veja só, você começa a história e vai logo terminando, aí quem lê a história vai ficar sem saber como foi mesmo que aconteceu, tá? Você tem que falar onde aconteceu essa história? Era qualquer hora do dia?*

Felipe – *Não, era sempre de meia noite.*

P – *Então? Você tem que escrever a história contando tudo, como era a velhinha, como era o lugar, se não quem for ler nem vai sentir medo, não é um conto de assombração? (Felipe balança a cabeça) Então, tem que colocar o que aconteceu bem direitinho, quem lê tem que ficar o quê?*

Felipe – *Assombrado, com medo.*

P – *Exatamente! Tem que lembrar que é um conto de assombração, tá certo? E tem que escrever tudo que aconteceu na história, tá certo? Felipe balança a cabeça e pega o caderno.*

Contrastando os dois episódios, é visível a diferença de intervenções realizadas. Inicialmente, a professora perguntou a Felipe sobre qual conto estava escrevendo, o que já demonstra certo interesse pela sua escrita. Houve, também, a preocupação da docente em explorar o conto, levando o aluno a refletir, situação bem diferente do que aconteceu com Gilberto, em que não houve reflexões que o ajudassem, de fato, na escrita de seu texto. No mapa de eventos da professora B, selecionamos o momento de uma pesquisa na internet sobre o dia da consciência negra, e a atividade consistia na tentativa de a professora favorecer a elaboração e a seleção de ideias para a escrita do texto. Nesta situação, houve momentos de dispersão dos dois alunos, Renato e Miguel. As intervenções procuraram direcionar a atenção apenas do aluno Renato para a pesquisa. Essas diferenças na intervenção tiveram implicações

observadas no evento de escrita do texto. Segue abaixo um episódio envolvendo Miguel.

**Atividade:** Produção escrita - Dia da consciência negra. A professora lê alguns textos.

Miguel – *Tia, oh tia!*

A professora pega o caderno de Miguel e diz:

P – *Duas linhas. Esse tempo todinho e você só fez duas linhas?*

O aluno abaixa a cabeça. A professora afasta-se. Miguel permanece de cabeça baixa. Olha para os colegas. A professora aproxima-se e diz:

P – *Por que o dia vinte de novembro foi escolhido para ser o dia da consciência negra?*

O aluno em silêncio.

P - *Vamos pensar né, tentar se lembrar, né? Tá vendo como é bom conversar?*

Neste episódio, a professora configurou a mediação predominantemente disciplinar com repreensão e insatisfação pelo comportamento do aluno. Na observação, registramos a postura retraída, o olhar vago e a atitude de silêncio do aluno, e as “duas linhas” escritas por ele não foram foco de reflexão da professora, embora a tenha chamado, o que sugere que ele gostaria de ouvir algum comentário. Abaixo, apresentamos episódio envolvendo intervenções da professora B direcionadas ao aluno Renato:

Renato – *Tia, venha cá vê o meu.*

P – *Só um minutinho, Renato.* A professora aproxima-se e pega o caderno.

P – *Tá certo, Renato, agora você tem que dizer quem foi Zumbi? Ele lutava pelo quê?*

Renato – *Foi o líder do Quilombo dos Palmares.*

P – *Muito bem! E o que era o Quilombo dos Palmares?*

Renato fica em silêncio. A professora aguarda e diz:

P – *Lembra que a gente viu na pesquisa que era o lugar que vivia os ....*

Renato – *Escravos.*

P – *Certo. Então, porque esses escravos viviam lá?*

P – *Vá pensando que você lembra. Lembre da história de Zumbi, ele lutava pelo quê? Pense nisso, tá?*

É possível evidenciar algumas diferenças nas intervenções. Com Renato, intervenções dirigidas ao texto e que procuravam ajudar o aluno na sua escrita, levando-o a refletir sobre o que escreveu, tentando resgatar com ele as informações da pesquisa realizada na internet. Com Miguel, as intervenções eram predominantemente focadas no comportamento do aluno. Com Renato, o sentido percebido foi de motivação e incentivo, enquanto, para Miguel, o tom foi de repreensão. Esse aspecto parece reforçar os estudos (GOOD; BROPHY, 2000; TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003) que apontam que o clima afetivo é um dos meios através dos quais os professores tratam diferentemente seus alunos, a partir das expectativas elaboradas.

A análise dos mapas de eventos evidenciou também aspectos relacionados a como as professoras se colocaram como interlocutoras dos textos dos alunos. Para essa análise, destacamos os momentos em que os alunos entregaram seus textos às professoras como mais uma possibilidade de análise das relações e dos sentidos que podem ser construídos entre as expectativas das docentes, suas concepções e práticas. Exploraremos os resultados a partir das aulas das professoras A e B com o objetivo de contrastar as práticas dessas professoras dirigidas aos alunos para os quais foram apresentadas expectativas positivas e para os alunos para os quais foram apresentadas expectativas negativas. Abaixo, alguns episódios dessas docentes.

Gilberto entrega seu caderno à professora, que olha rapidamente o seu texto e lhe entrega uma folha para a versão final. Após escrevê-la, o aluno a entrega. A professora não olha para Gilberto; pega o caderno de outro aluno. Gilberto fica alguns segundos e senta.

Felipe entrega o texto: *Olha aí, tia.*

P – *Certo, muito bem, agora faltou um “r” aqui, ficarr, tá?* Ela lhe dá a folha para a versão final.

P – *Agora vá lá e escreva aqui nessa folha, cuidado com a letra, tá, pra ela ficar bem organizada.*

Felipe escreve e a professora diz:

P – *Tá vendo como agora ficou bem melhor, Felipe?* Felipe balança a cabeça sorrindo e se senta.

A professora B aproxima-se de Miguel.

P – *Você já tá querendo terminar a história, é? Já encerrasse a história? Não aconteceu mais nada depois?*

A – *Aconteceu, né tia.*

Os episódios acima apontam diferenças entre o modo como as professoras receberam os textos dos alunos para os quais havia expectativas positivas/negativas. Ao entregarem seus textos, os alunos Gilberto e Miguel tiveram apenas como reação das suas professoras o silêncio e o recebimento do texto, sem nenhuma troca verbal, quase nenhuma interação. Em contrapartida, ao receberem os textos dos alunos Felipe e Renato, houve, por parte das suas respectivas professoras, primeiro uma leitura da versão final do texto e, em seguida, reações de avaliação positiva.

Refletimos sobre essas atitudes das docentes, pois acreditamos no papel do interlocutor dos textos dos alunos numa situação de produção de textos, na medida em que, como aponta Bakhtin (2002), ao defender o caráter dialógico da linguagem, a enunciação é resultado da interação entre o locutor e o interlocutor. Bakhtin (2002) deixa evidente a importância do outro, o destinatário, em um enunciado, pois o discurso orienta-se para a compreensão

responsiva ativa do destinatário. Assumindo essa perspectiva, concordamos com Leal (2005) quando defende que “[...] o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas (p. 55).

Nesse

sentido, evidenciamos, nos episódios, que o retorno oferecido aos alunos pelas suas professoras foi bem diferente, dependendo da expectativa positiva ou negativa. Essas diferenças persistiram de maneira significativa em vários momentos ao longo do estudo, o que nos permite sinalizar que as diferenças denotam relação com as expectativas formuladas pelas professoras, como é defendido por alguns estudiosos: os professores apresentam comportamentos diferenciados em relação aos alunos em função das expectativas construídas (GOOD; BROPHY, 2000; TROUILLOUD; SARRAZIN, 2003; JUSSIM, 1989).

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, analisamos a relação entre as expectativas das professoras sobre o desempenho do aluno em produção de textos e as concepções e as práticas em produção textual dessas docentes. Os resultados apontaram dois tipos de expectativas elaboradas pelas professoras em relação ao desempenho de seus alunos em produção de textos no final do ano letivo: expectativas positivas e expectativas negativas. A análise das práticas de produção de textos apontou uma relação entre as expectativas elaboradas pelas docentes, suas concepções e as situações de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, analisamos as concepções e as situações de ensino de produção de textos envolvendo alunos que estavam em apropriação do sistema de escrita alfabética. Os resultados apontaram que as docentes A e B apresentaram expectativas negativas em relação a esses alunos, diferentemente da professora C, que apresentou expectativas positivas para a

aluna que está em apropriação do sistema de escrita alfabética. Para as duas primeiras professoras, a apropriação da escrita alfabética se coloca como condição necessária para que o aluno possa se engajar em atividades de produção textual. Já para a professora C, o aluno pode se engajar em atividades de produção de textos, mesmo que ainda não domine a escrita alfabética.

Quando observamos as situações de ensino, vimos que esses alunos das professoras A e B não produziram textos durante as atividades e que suas professoras não realizaram nenhuma intervenção no sentido de engajá-los nas atividades de produção textual. Em contrapartida, a professora C envolveu a aluna que está em processo de alfabetização em todas as atividades de produção de textos. Ela acredita que sua aluna vai terminar melhor em produção de textos, ainda que apresente dificuldades. Assim, suas expectativas, suas concepções acerca do processo de alfabetização e acerca de seu papel como mediadora e as situações de ensino estiveram presentes nas intervenções.

Os resultados evidenciaram diferenças entre as intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram apresentadas expectativas positivas, quando comparadas com as intervenções dirigidas aos alunos para os quais foram depositadas expectativas negativas. Apreendemos com os resultados a importância de as professoras acreditarem nas possibilidades de evolução de seus alunos, pois os dados sugerem uma relação entre as expectativas das professoras e as práticas em sala de aula.

## **Referências**

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.



BLANCK, P. D. Interpersonal expectations: theory, research and applications. New York: Cambridge University, 1993.

BROPHY, J. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, Memphis, 75, 631-661, 1983.

BROPHY, J.; GOOD, T. Teacher- student relationships: causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

CASTANHEIRA, M. L. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COLL, C.; MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DONADUZZI, A. “Explico uma vez e eles fazem”: a representação do bom aluno entre as professoras do início do ensino fundamental. 2003. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

GÓES, M. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.

GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. Teacher expectations. In: GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. *Looking in classrooms*. New York: Longman, 2000.

JUSSIM, L. Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, 57, 1989.

KOCH, I. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2002.

LAFFAYE, C. Pratiques effets des attentes de l’enseignant sur l’élève. *Mémoire Bibliographique*, École Normale Supérieure de Cachan, Cachan, 2005.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M.; ROCHA, M. G. Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACEDO, M.; MORTIMER, E. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. Educação & Sociedade, Campinas, nº 72, 2000.

MANTOVANINI, M. Professores e alunos problemas: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. Temas em Psicologia, São Paulo, n. 3, 1994.

MESTRES, M.; GOÑI, J. Características individuais, aprendizagem e aprendizagem escolar. In: COLL, C. Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1998.

NEVES, L. F. Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. 2002. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHIAVONI, A.; MARTINELLI, S. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Interação, Curitiba, v. 9, p. 311-319, 2005.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003.

TROUILLOUD, D. L'effet Pygmalion en Education Physique et Sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves. 2002. Tese - Doctorat en STAPS – Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportive, Université Joseph Fourier, Grenoble.

TROUILLOUD, D.; SARRAZIN, P. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue Francaise de Pedagogie*, Lyon, 145, 89-119, 2003.

TROUILLOUD, D.; SARRAZIN, P.; BRESSOUX, P.; JULIEN, B. Relation between teachers early expectations and students later perceived competence in physical education classes: autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, Memphis, v. 98, p 75-86, 2006.

**AUTORAS:**

Christiane Maria Ribeiro de Oliveira – Psicóloga, Mestre em Educação pela UFPE. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. [christiane.r.oliveira@gmail.com](mailto:christiane.r.oliveira@gmail.com)

Fatima Maria Leite Cruz - Psicóloga - UFPE, Doutora em Educação – UFPE, Professora Adjunto do Centro de Educação da UFPE, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Educação Matemática e Tecnológica – UFPE, Pesquisadora do LABINT e do NUFOPÉ-UFPE. [fatimacruz@yahoo.com](mailto:fatimacruz@yahoo.com)

