



UNIVALI

ANA CICILIA DEMÉTRIO

**“O QUE ENSINAR?” “COMO ENSINAR?”: REFLEXÕES SOBRE A SELEÇÃO E
ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.**

**ITAJAÍ (SC)
2007**

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

ANA CÍCILIA DEMÉTRIO

**“O QUE ENSINAR?” “COMO ENSINAR?”: REFLEXÕES SOBRE A
SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO.**

ITAJAÍ (SC)
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

D394q Demétrio, Ana Cicília, 1969-

“O que ensinar?” “Como ensinar?”: reflexões sobre a
seleção e organização de conteúdo no processo de
alfabetização [manuscrito] / Ana Cicília Demétrio. – 2007.
x, 136 f. : tabs. ; 30cm

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí,
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, 2007.

“Orientadora: Profa. Dra. Cássia Ferri”.

Bibliografia: f. 131-135, e anexo.

1. Currículo. 2. Alfabetização. 3. Professores - Formação
4. Análise de conteúdo - Alfabetização. Autor. II. Ferri,
Cássia, 1967-. III. Título.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

ANA CICILIA DEMÉTRIO

**“O QUE ENSINAR?” “COMO ENSINAR?”: REFLEXÕES SOBRE A
SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO”**

Dissertação avaliada e aprovada pela
Comissão Examinadora e referendada pelo
Colegiado do PMAE como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajai (SC), 16 de maio de 2007.

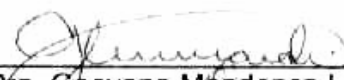
Membros da Comissão:

Orientadora:



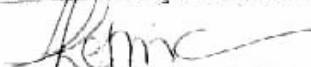
Profa. Dra. Cássia Ferri

Membro Externo:



Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Membro representante do Colegiado:



Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins

Dedico este trabalho a todas as crianças
que vem sendo historicamente negadas
como produtoras de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À escola da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú na qual foi realizada esta pesquisa, pelo espaço acolhedor que proporcionou.

À professora alfabetizadora e aos seus alunos, personagens centrais deste estudo, pela espontaneidade e valiosa colaboração.

À professora Doutora Geovana Lunardi, por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa, contribuindo com suas observações e sugestões para a finalização desta pesquisa.

À professora Doutora Ana Luiza B. Smolka, por suas observações no parecer enviado à banca de qualificação que muito enriqueceu este estudo.

À professora Doutora Regina Célia L. Hostins, pelas sugestões e caminhos indicados nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Doutora Verônica Gesser, pela valorosa contribuição nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Doutora Cássia Ferri, orientadora desta pesquisa, que, com competência, paciência, dedicação e sabedoria orientou-me ao longo desta jornada, transmitindo confiança, coragem e, principalmente, incentivando o desejo de ser pesquisadora. Pela amizade conquistada e pelas oportunidades que me confiou, muito obrigada!

As minhas amigas, Nilzete, Cristiane, e Guga, pelo incentivo durante a pesquisa. Em especial, a minha amiga Adriana, colega desde o Curso de Graduação até o Mestrado. Companheira nos estudos, na busca por nossos direitos e amiga confiante.

Ao Sandro e às minhas filhas Juliana e Amanda, pelo incentivo, apoio, carinho e compreensão.

*“Quanto mais rica a experiência humana,
tanto maior será o material disponível
para a imaginação e a criatividade”.*

Lev S. Vygotsky

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa os critérios de seleção e a organização dos conteúdos de uma professora alfabetizadora numa escola da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. Na tentativa de compreender como os professores alfabetizadores fazem determinadas escolhas dos conteúdos e no modo de organização dos mesmos em seu cotidiano, formulou-se a seguinte questão problema: como são selecionados e organizados os conteúdos numa classe de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú? Diante desta questão problema, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: identificar os critérios de seleção e organização dos conteúdos no processo de alfabetização; analisar as práticas de planejamento na constituição das pautas interacionais da professora alfabetizadora e observar as práticas de intervenção no processo de alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizando a metodologia de Estudo de Caso, sendo definida uma professora de classe de alfabetização de uma escola pública municipal. A coleta de dados foi realizada a partir dos registros de observação participante, com a duração de quatro meses, e da análise de conteúdo dos materiais utilizados pela professora, dos materiais dos alunos, transcrições das gravações feitas em fitas K7, Projeto Político Pedagógico da escola e arquivos da secretaria. A análise permitiu organizar os dados coletados em torno das seguintes questões: compreender os critérios que a professora utilizava para selecionar os conteúdos com base nas suas concepções de currículo, ensino e alfabetização e; como organiza esses conteúdos, visando a elaboração do planejamento com destaque para a metodologia e avaliação. Os dados revelaram que a seleção dos conteúdos para a classe de alfabetização pesquisada ocorre segundo: um rol de conteúdos previamente definidos/conhecidos para a série; uma suposta hierarquia entre disciplinas, acentuando, como mais importantes a Língua Portuguesa e a Matemática e uma escala de conteúdos, listados dos considerados mais simples para os considerados mais complexos. A organização dos conteúdos é influenciada pela concepção de alfabetização pautada na transmissão do conhecimento como “verdade absoluta”; através da utilização de exercícios de memorização, repetição mecânica e exposição de modelos, desconsiderando a função social da escrita. As análises também evidenciam a ação didática da professora na qual o conhecimento é somente pretexto para a realização de atividades. Assim as propostas metodológicas utilizadas pela professora não conseguem refletir a teoria (ou o discurso), da mesma sobre o processo de alfabetização, evidenciando o método tradicional de alfabetização e uma avaliação dos alunos na perspectiva da pedagogia do exame. Com base nas análises realizadas, esta pesquisa salienta a necessidade de uma formação específica para os professores alfabetizadores, avaliando o processo de seleção e organização dos conteúdos em classes de alfabetização, compreendendo o currículo como uma produção cultural e, portanto, datada historicamente e construída coletivamente.

Palavras-chave: alfabetização, currículo, seleção e organização dos conteúdos.

ABSTRACT

The research object of this dissertation is the selection criteria and organization of teaching content, by a literacy teacher working in a school in the municipal education network of Balneário Camború. In an attempt to understand how literacy teachers make certain choices regarding contents, and the way in which they organize these contents in their daily teach practice, the following question was posed: How are contents selected and organized in a literacy class in Elementary Education, in the municipal education network of Balneário Camború? Using this research question, it outlines the following specific objectives: To identify the criteria used to select and organize teaching contents in the literacy teaching process; to analyze the planning practices in the constitution of an interactional agenda for literacy teachers, and to observe the practices of intervention in the literacy process. The research was carried out using a qualitative approach and the Case Study methodology. The data collection was carried out based on records of participant observation, which lasted for four months, and content analysis of the materials used by the teacher, the student materials, transcriptions of cassette recordings, the teaching curriculum, and administrative files. The analysis enabled the data collected to be organized around the following questions: Understanding the criteria used by the teacher to select the contents, based on her understanding of the curriculum, teaching and literacy and; the way in which she organizes these contents in order to plan the classes, focusing on the methodology and assessment. The data show that the contents, for the literacy class investigated, are selected as follows: a list of contents previously defined/known for the class; a supposed hierarchy between disciplines, with emphasis on Portuguese Language and Mathematics as being the most important, and a ranking of contents, starting with those considered easier and progressing to those considered more complex. The organization of the contents is influenced by the teachers' understanding of alphabetization, which is based on the understanding of the transmission of knowledge as an "absolute truth", through the use of memorization, rote repetition and the use of models, but which fails to consider the social function of the written language. The analyses also show the didactic action of the teacher, in which knowledge is merely a pretext for carrying out the activities. Thus, the methodological proposals used by the teacher do not reflect her theory (or discourse) on the literacy process, but follow a traditional literacy teaching method and student assessment based on the pedagogical method of exams. Based on the analyses carried out, this research highlights the need for specific training for literacy teachers, evaluating the process by which the contents of literacy classes are selected and organized, and viewing the curriculum as a cultural production and, therefore, as something which is historically dated and collectively constructed.

Key words: literacy, curriculum, selection and organization of contents.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	x
1 INTRODUÇÃO	12
2 PERCURSO DA PESQUISA	22
2.1 Observação e coleta de dados	27
2.2 Procedimentos de análise	28
3 “O QUE ENSINAR?”: AS ESCOLHAS DA PROFESSORA NA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	37
3.1 “O que eu quero que vocês aprendam”: a aprendizagem na classe de alfabetização ..	46
3.1.1 Mediar hoje para realizar sozinho amanhã: reflexões sobre zona de desenvolvimento proximal	51
3.1.2 Elaborar conceitualmente: uma aposta em outra prática de seleção de conteúdos	55
3.2 Só se ensina o que se sabe: a compreensão sobre alfabetização	61
4 “COMO ENSINAR?”: AS ESCOLHAS DA PROFESSORA NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	74
4.1 Planejar: a professora organiza sua ação	81
4.1.1 Outras possibilidades de ensino e aprendizagem: revendo as práticas de intervenção na alfabetização	93
4.2 Metodologias que norteiam a alfabetização	100
4.3 Avaliar: a medida do que se aprende	114

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	136

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira encontra-se em um momento no qual as estatísticas não são otimistas em relação à alfabetização. Há um grande índice de crianças brasileiras que não conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, não conseguem aprender a ler e a escrever, aumentando os índices de desigualdades sociais.

No entanto, se considerarmos a história da escrita, é bom lembrar que a escola é uma instituição de sucesso, porque garantiu que a linguagem escrita continuasse de geração em geração. Contudo, aprender este processo resultou em vários conceitos sobre alfabetização e uma multiplicidade de perspectivas resultantes da colaboração das diferentes áreas do conhecimento e de uma pluralidade de enfoques, que envolvem professores e alunos em seus contextos culturais, métodos, materiais e meios (SOARES, 2004).

Por tratar-se de um processo tão complexo, segundo Frago (1993), falar em alfabetização afeta o núcleo da educação e das relações interculturais, pois, embora as habilidades ou destrezas derivadas da mesma sejam individuais, de fato são adquiridas e exercitadas no curso das atividades participativas, social e culturalmente organizadas. Entretanto, essas práticas variam no espaço e no tempo e com elas, os critérios pelo qual uma pessoa é qualificada ou não de alfabetizada.

As mudanças históricas sobre alfabetização, principalmente no século XX, proporcionaram compreender o relacionamento da alfabetização com a escolarização, uma vez que no campo educacional, “buscamos a universalização da escolaridade e a universalização da leitura e da escrita” (LIMA, s.d.). Para entender essa relação, é necessário localizar esta discussão em lugar e tempo específicos, revisando o nosso próprio desenvolvimento histórico. Assim, mesmo que brevemente, é importante traçar os caminhos da história da escrita e da alfabetização e sua relação com a escolarização neste último século, proporcionando entendimento das questões políticas, culturais e sociais, nas quais o conceito de alfabetização está imerso.

Inicialmente, a dimensão da história da escrita¹, é tão útil e poderosa que, segundo Diringier (1971), se lhe acharmos apenas ‘instrumento’, implicitamente se diminui o que

¹ Segundo Diringier (1971), a escrita teve origem num passado relativamente recente, se comparado com os milhares de anos em que se estende o progresso intelectual da humanidade. Não há provas concretas de ter sido utilizado qualquer sistema de escrita antes dos meados do século IV a.C. Deste período foram encontradas pinturas em cavernas, círculos e outros variados símbolos, usados como marcas de propriedade ou funções semelhantes.

realmente ela é. A escrita pressupõe a existência da linguagem falada. Contudo, a escrita é mais que um instrumento, é acima de tudo, “um procedimento do qual atualmente nos servimos para imobilizar, para fixar a linguagem articulada, por essência fugida” (HIGOUNET, 2004 p.9). Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, mas, realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam, a todo o momento, o pensamento humano.

Para Diringer (1971) e Higounet (2004), a luta pela sobrevivência é a principal condição para a existência de uma escrita. No curso da sua história, houve várias interferências marcadas pela invasão de povos diferentes. O aparecimento de escritas sistemáticas², das quais a cuneiformes foi a primeira, representou um imenso avanço da humanidade, mais profundo do que a descoberta do fogo e da roda, porque esta última facilitou o domínio do homem sobre o ambiente físico e a escrita foi a base para o desenvolvimento da sua consciência, do seu intelecto, do seu espírito crítico.

Acompanhando esta evolução, a escrita alfabética, de acordo com Diringer (1971), foi historicamente a última das grandes formas de escrita a aparecer e é entre todas a mais desenvolvida, a mais adaptável. A escrita alfabética evoluiu até se tornar a base de todas as escritas: semita, indiana, grega, latina e eslovaca, assim como das modernas escritas ocidentais³.

Por outro lado é possível dizer que a escrita ainda se encontra em processo de construção, se considerarmos sua evolução histórica. O texto eletrônico reintroduz, na escrita, alguma coisa das línguas formais que busca uma linguagem simbólica capaz de representar adequadamente os procedimentos do pensamento (CHARTIER, 2002). E, neste caminho imenso e variado, a história da escrita encontra na escola sua contradição mais explícita: o êxito de manter viva a linguagem escrita e o fracasso ao objetivar garantir a todos o acesso à cultura escrita.

Segundo Gumperz (1991), a alfabetização e a escolarização assumiram uma posição central, como força social e técnica primordial para a vida contemporânea. Antes da escolarização, a alfabetização comum já afetava a vida das pessoas. Para o autor, no século

² É importante estabelecer, segundo Diringer (1971), uma diferenciação entre a escrita embrionária, entendida como a pintura pré-histórica que foi uma experiência para a expressão e a comunicação que se prolongam até hoje e, a escrita alfabética, a escrita propriamente dita.

³ No sistema alfabético, a escrita latina se tornou o instrumento definitivo do pensamento ocidental e o meio de expressão por excelência do mundo moderno, (HIGOUNET, 2004 p. 15)

XVIII, as cartas pessoais, diários, notas e registros constituíram-se essencialmente na vida cotidiana das pessoas.

A alfabetização não era apenas uma pequena parte da vida diária, mas possuía um importante valor para muitas pessoas, não apenas para classes ou grupos especiais. Este público, porém, “era um catalisador para a ampliação da cultura popular”, (GUMPERZ, 1991, p. 36). Essa cultura baseava-se tanto em um material social quanto político, sendo eficaz por ter um público alfabetizado. A economia não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização. Esta prática possuía um valor considerável nas áreas sociais e recreativas da vida.

Embora a alfabetização fosse ainda rudimentar, já permitia o crescimento de uma cultura popular cotidiana, antes do advento da escolarização organizada e da industrialização. Durante o século XIX, aumentavam os movimentos e as demandas para a instrução formal, e então, a escolarização foi vista como uma resposta à alfabetização popular já existente e associada com causas políticas radicais. Entretanto, muitos acreditavam que não deveriam encorajar a alfabetização para a maioria da população e seu fortalecimento através da escolarização, pois significava um perigo para as classes trabalhadoras. Dois argumentos permeiam esta afirmação: o medo da classe culta enfrentar a escassez da mão-de-obra braçal e a expectativa do radicalismo, pois os livros poderiam provocar inquietação e descontentamento social.

Nessa perspectiva, entende-se que não era a escolarização que promovia a alfabetização, mas o contrário. Para Gumperz (1991), a alfabetização levou o crescimento de uma cultura comum. O vínculo da alfabetização à escolarização não era uma causa, mas uma consequência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular. Portanto, a escolarização do século XIX não foi estabelecida para a aquisição de alfabetização, mas para outras finalidades bastante diferentes⁴.

Nessa trama, as crianças são transformadas em alunos. Aprender a escrever nessa perspectiva, argumenta Barbosa (1992), se sobrepõe a aprender a ler e, ler se aprende de agora em diante, escrevendo. Assim, no jogo estabelecido, a ruptura vai sendo atropelada pela tradição, a alfabetização se torna o fundamento da escola básica e a leitura/escrita, uma aprendizagem escolar.

⁴ Segundo Laqueur (1976 a, p.270 *apud* Gumperz 1991, p.38) “O novo significado cultural da alfabetização acentuou uma descontinuidade. Traçou uma linha divisória na classe trabalhadora. Tornou-se, pela primeira vez, um sinal que diferenciava os pobres respeitáveis daqueles indignos; os limpos, dos sujos. Serviu para aguçar uma visão que era bem menos nítida no século XIX.”.

Durante o século XX, progrediu a idéia de assegurar um desenvolvimento letrado adequado, garantindo não só o bem-estar econômico pessoal, mas também a estabilidade social e o avanço econômico no nível da sociedade. Na metade do século, os resultados da educação deram um novo formato à ideologia da alfabetização, tornando-se não mais um objetivo para cidadãos individuais, mas, um direito básico institucionalizado. A declaração da UNESCO (1976) assegurou a todos os países que a alfabetização, juntamente com as liberdades políticas, representa um direito humano para todas as pessoas. A alfabetização, como afirma Gumperz (1991), não mais representava um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades modernas, tornava-se a pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro.

Segundo Frago (1993), a passagem dos estudos históricos sobre alfabetização⁵ histórias que abrangem ou situam a alfabetização em seu contexto e reconceptualização. Esta mudança tem deslocado o foco das atenções, do analfabetismo para a alfabetização como processo para as suas instâncias, evolução e difusão, meios e procedimentos, objetivos e conseqüências, práticas e usos.

Diante de todo contexto histórico, a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil, conforme Kramer (2004), ainda é um dos países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo.

⁵ Mais informações sobre a história da alfabetização ler: Gumperz (1991), Barbosa (1992) e Frago (1993)

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2000.

País	IDH	Posição	Taxa de Analfabetismo (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: (Pnud e UNESCO), INEP

De acordo com os dados do INEP, o Brasil ocupava no ano de 2000 o 73º lugar no ranking de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), situação bem inferior à de outros países da América Latina, conforme mostra o quadro 1.

Tabela 2: Analfabetismo na taxa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

O quadro 2 apresenta a evolução, no último século, do número de analfabetos no País. Em primeiro lugar, observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000.

O analfabetismo no Brasil, segundo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), não é um problema recente, possui uma história de longa data. Contamos com estatísticas oficiais sobre o analfabetismo desde o final do século XIX. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apura esse índice com base na auto-avaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever. Ao longo do século XX, as taxas de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais vieram decrescendo paulatinamente, ainda que o número absoluto de analfabetos só tenha começado a diminuir a partir de 1980.

Mesmo que os dados apresentem uma queda considerável, ainda contam com um grande percentual de pessoas analfabetas, sendo necessária a redução total. O Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudo – INEP.

A busca de políticas, metodologias e estratégias que tragam alguma solução para o problema, argumenta Kramer (2004), tem gerado alternativas equivocadas. Porém, existem políticas municipais ou iniciativas de escolas que tentam fazer diferente, incorporando as conquistas teóricas com as contribuições práticas do campo de estudos sobre letramento. Mesmo assim, ainda estamos distantes de termos políticas de alfabetização, leitura e escrita que garantam a efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos sejam produtores da escrita.

A rede de ensino de Balneário Camború, na perspectiva de reduzir os índices de reprovação, adota o sistema de ciclos. A implantação do ciclo básico nas escolas da rede foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação a partir da LDB nº. 9394/96 ⁶. Em 1999, duas escolas da rede municipal de ensino assumiram o desafio de vivenciar dificuldades e possibilidades do CBA (ciclo básico de alfabetização) ⁷. No final deste mesmo ano, avaliou-se nas escolas piloto o ciclo de formação e constatou-se que a experiência seria viável. A partir do ano de 2001, o ciclo foi implantado em toda a rede municipal de ensino.

⁶ Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

⁷ As escolas da rede municipal de ensino de Balneário Camború que foram escolhidas para realizar a experiência piloto do ciclo de formação iniciaram somente com o 1º ciclo, que compreende a 1ª e 2ª séries de Ensino Fundamental.

Os ciclos de formação, presentes em algumas reformas curriculares de redes de ensino em muitos municípios e Estados de nosso país, como afirmam Barreto e Mitrulis (2004), têm sua história marcada a partir da década de 1960, com alguns de seus pressupostos defendidos em décadas anteriores e que correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, reduzindo ou eliminando os índices de repetência.

Compreendendo períodos de escolarização que ultrapassam as séries, os ciclos organizam-se em blocos cuja duração é variada, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a fragmentação do currículo que decorre durante os anos de escolarização. A organização dos tempos escolares se fez em torno de tempos maiores e mais flexíveis, proporcionando ao professor e à escola condições de suprir as exigências deste período.

A opção por este regime, segundo Barreto e Mitrulis (2004), vem acompanhada de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta: concepções de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de alfabetização e teorias da aprendizagem que fundamentam o ciclo, avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas e novas formas de organização de tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes sujeitos na proposta de ciclos.

Nesta mesma perspectiva, Miranda (2005) argumenta sobre o princípio que sustenta a organização escolar em ciclos de formação contrapondo-se ao ensino por seriação. Na seriação, a organização escolar é determinada como anual, agrupando os alunos que sabem e os que não sabem determinados conteúdos. Os alunos que não conseguem “aprender” neste período são retidos, passando a formar outro grupo de alunos com as mesmas dificuldades de aprendizagem, sem considerar a defasagem cronológica. Esses mecanismos de reprovação podem ter graves conseqüências à auto-estima do aluno, além de promover a discriminação e a exclusão definitiva do aluno no processo de escolarização.

Nos ciclos de formação, ao contrário, defende-se que o critério para agrupar os alunos é a faixa etária ou etapa do desenvolvimento humano, evitando a reprovação e assegurando, aos alunos, a permanência na escola. Assim, o principal argumento em defesa dos ciclos de formação é uma mudança radical no conceito de reprovação, sustentado mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação/exclusão.

A rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, por meio da reorganização dos tempos e dos espaços das escolas, buscava reduzir a reprovação, apostando em índices que lhe garantam qualidade de ensino. Após a implantação dos ciclos em todas as escolas da rede, em 2001, verificou-se a ausência de disponibilidade de momentos que proporcionassem

discussões, estudos, formação de professores e, principalmente, a avaliação do processo. Cada escola adotou e organizou o sistema de ciclos de acordo com suas possibilidades e com o conhecimento precário que possuíam sobre o assunto. Em muitas escolas o ciclo foi entendido como imposição da Secretaria Municipal de Educação, o que dificultou as mudanças no cotidiano escolar.

A prioridade para a não reprovação no processo de alfabetização deixou de lado a formação dos profissionais da escola, substituindo-a por recursos didáticos e profissionais de outras áreas. Assim, o professor alfabetizador tornou-se o alvo das atenções, sendo assessorado com materiais didático-pedagógicos, professor de apoio pedagógico para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, fonoaudióloga, psicóloga e professoras de apoio especial para atender crianças com supostas “deficiências”. Mas, mesmo com todos estes meios para auxiliar o professor, com a proposta do ciclo básico de alfabetização organizada num período de dois anos, alguns questionamentos eram freqüentes. Dúvidas como: “O que ensinar? Como ensinar?” persistiam entre eles.

A alternativa para desenvolver uma proposta curricular que atendesse aos ciclos de formação surge juntamente com a proposta dos projetos de trabalho⁸. O professor alfabetizador dispunha de mais tempo para estruturar um currículo que fosse coerente com a proposta, considerando as diferenças e os ritmos de aprendizagem das crianças. No entanto, as dificuldades ainda persistiam nas escolhas e forma de organização dos conteúdos, principalmente nas classes de alfabetização.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, juntamente com outros professores alfabetizadores, buscávamos alternativas para alfabetizar, considerando uma nova estrutura curricular, mas sem compreender verdadeiramente a proposta dos ciclos de formação em que estávamos inseridos. Diante de tal situação, tornei-me pesquisadora das questões que realmente se efetivam em uma sala de alfabetização da rede em que também atuo como professora alfabetizadora, ou seja, passei a pesquisar o que e como se ensina.

⁸A metodologia por projetos de trabalho fundamenta-se na concepção de Hernández (1998 p. 88-89). Este autor define os projetos de trabalho como um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

A preocupação com estas questões e a inquietação em tentar compreender como se constitui o processo de alfabetização na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, gerou a curiosidade e a busca de respostas para a seguinte questão problema: Como são selecionados e organizados os conteúdos numa classe de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú? Diante desta questão problema, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os critérios de seleção e organização dos conteúdos no processo de alfabetização; analisar as práticas de planejamentos na constituição das pautas interacionais⁹ da professora alfabetizadora e observar as práticas de intervenção no processo de alfabetização.

As investigações desta pesquisa realizaram-se a luz dos pressupostos histórico-culturais de Vygotsky, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento humano, permitindo avançar acerca das questões relativas a alfabetização. Por meio desta abordagem, busquei autores como Vygotsky, Rego, Smolka, Leite e outros, todos dentro de uma filiação teórica com princípios do materialismo histórico, presentes na necessidade de observar o cotidiano da classe de alfabetização.

A caracterização da escola escolhida, como também o grupo de alunos e a professora alfabetizadora envolvida, é objeto do capítulo II, no qual descrevo dentro de uma abordagem qualitativa, com base na metodologia de Estudo de Caso os caminhos percorridos por esta pesquisa, definindo os critérios e o período de observação, coleta de dados e análise dos mesmos.

No capítulo III, sob o título “O que ensinar?: As escolhas da professora alfabetizadora na seleção dos conteúdos”, discuto as questões relacionadas às escolhas da professora alfabetizadora, com base na análise dos dados e suas implicações no processo de alfabetização. No decorrer deste capítulo as questões referentes a concepções de currículo, concepções de aprendizagem, concepções de alfabetização, mediação entre professor/aluno, conceitos sobre a zona de desenvolvimento proximal e a construção dos conceitos,

⁹ Para este trabalho, assume-se como definição para pautas interacionais aquelas (...) interações sociais que contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja clara para todos os participantes (DAVIS, 1998).

fundamentais para posteriores aprendizagens e geradores do processo de desenvolvimento, serão discutidas objetivando uma visão mais abrangente e crítica das informações obtidas.

O último capítulo, com o título “Como ensinar: As escolhas da professora alfabetizadora na organização dos conteúdos”, priorizo as análises referentes às formas como a professora organiza e elabora seu planejamento, às práticas de intervenção, às metodologias que norteiam as práticas no processo de alfabetização e ao processo de avaliação na sala de alfabetização. Todos os capítulos estão permeados pela discussão sobre formação docente, a qual se caracteriza como uma categoria importante na pesquisa.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Partindo do interesse em aprofundar e compreender como acontecem as escolhas e a organização dos conteúdos numa classe de alfabetização do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Balneário Camboriú, busquei, através desta pesquisa, identificar os critérios utilizados na seleção e organização dos conteúdos no processo de alfabetização; analisar as práticas de planejamento na constituição das pautas interacionais da professora alfabetizadora com seu grupo de alunos alfabetizados; e observar as práticas de intervenção no processo de alfabetização.

Neste sentido, optei por uma abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), possibilita uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sendo o pesquisador o principal instrumento na coleta direta dos dados. Bogdan & Biklen (1994, p.49) também caracterizam o enfoque qualitativo compreendendo que, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”.

Na perspectiva de atingir os objetivos propostos, optei por uma metodologia com base em Estudo de Caso. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso caracteriza-se pela observação detalhada de um indivíduo, um contexto, uma fonte de documentos ou acontecimentos. O investigador procura local ou pessoas para determinar o objeto ou fonte de dados, em função dos seus objetivos, a fim de identificar indícios dos procedimentos a serem adotados e da viabilidade do estudo.

Para os autores, no Estudo de Caso os dados coletados inicialmente são revistos e explorados para orientar decisões sobre os objetivos da investigação. À medida que se conhece melhor o tema em questão, os planos são alterados e as estratégias selecionadas. O trabalho é, então, delimitado. De uma fase ampla de exploração, passa-se para um aspecto mais restrito de análise.

Neste mesmo sentido, Lüdke e André (1986), definem o Estudo de Caso como simples e complexo, precisando ser bem delimitado e definido, pois mesmo sendo semelhante a outros é singular, possui um valor em si mesmo. Um Estudo de Caso é qualitativo quando se desenvolve em situação natural, em um contexto aberto e flexível, é fonte de dados descritivos e focaliza um aspecto de uma realidade complexa.

O Estudo de Caso, segundo as autoras, possibilita novas descobertas, destacando o referencial teórico como base para que novos elementos sejam identificados e acrescentados,

propiciando emergir novos aspectos para melhor compreender o objeto em estudo, neste caso, a seleção e a organização dos conteúdos numa classe de alfabetização. À medida que a pesquisa avança, o pesquisador busca novas respostas e novas indagações para o seu trabalho.

Desta forma, para compreender de maneira consistente o objeto de estudo há necessidade de se conhecer também o contexto em que este está inserido, ou seja, não basta só perceber e conhecer o processo de alfabetização em sala de aula, mas contextualizá-la na escola, na comunidade e, no caso desta pesquisa, na rede de ensino de Balneário Camboriú, inserida num contexto de discussão e reflexão referente ao tema pesquisado, que se dispõe, no momento, em âmbito nacional e mundial.

A escolha pelo Estudo de Caso possibilita explicitar a realidade pesquisada de forma complexa e aprofundada, pois segundo Lüdke e André (1986), esta metodologia enfatiza as múltiplas dimensões e a inter-relação dos elementos da situação que são focalizados como um todo por meio das diversas fontes de informação. Para este estudo, os dados foram coletados em situações diferentes e com informantes diferentes, ou seja, nas observações “*in loco*”, nos planejamentos, no Projeto Político Pedagógico da escola, nas interações entre a professora e os alunos, nos documentos escolares e na proposta curricular da rede de ensino de Balneário Camboriú. Essa variedade de informações facilita o processo de categorização das informações, revelando dados precisos para análise.

Para Lüdke e André (1986), no Estudo de Caso as experiências relatadas pelo pesquisador permitem “generalizações naturalísticas” isto é, associação entre o conhecimento experimental do leitor e os dados descritos no estudo. Assim, para facilitar que o leitor associe os dados do estudo e faça as generalizações necessárias, a metodologia escolhida permite que a pesquisa sinalize diferentes pontos de vista. A divergência de opiniões é enfatizada, assim como o ponto de vista do pesquisador, de modo que o leitor possa chegar às suas conclusões.

Essas conclusões são propiciadas no Estudo de Caso por meio de uma linguagem acessível, objetiva, narrativa e ilustrativa. O pesquisador apresenta os dados de diferentes formas, de modo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Durante o estudo constrói-se o caso, materializando-se como tal no relatório final.

Com vistas às características apresentadas, pode-se assegurar que a preocupação ao desenvolver este tipo de pesquisa é quanto à compreensão singular dos dados analisados, isto é, o objeto estudado é tratado como único, representa uma realidade que é multidimensional e historicamente situada, sendo tratado como um valor intrínseco.

Diante destas possibilidades, a pesquisadora partiu para observação numa sala de aula em processo de alfabetização em uma escola da rede municipal de Balneário Camboriú. A escolha por esta rede de ensino e pela escola pesquisada deu-se pelos seguintes critérios:

- as escolas da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú possuem uma Proposta Curricular que compreende a alfabetização como um processo histórico-cultural;
- a pesquisadora possui uma trajetória profissional nesta rede de ensino;
- a escola possui pouco tempo de funcionamento, ainda em fase de estruturação gradativa das turmas, após a implantação dos ciclos de formação e, portanto, com questões e decisões recentes sobre o seu trabalho educativo, o que permitiria induzir uma aproximação mais consistente com os objetivos e pressupostos da Proposta Curricular.

Trata-se de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo até 2005 as séries iniciais e o 1º ano das séries finais, num total de 450 alunos. A escola foi inaugurada em fevereiro de 2001, iniciando somente com uma turma por série, até a 4ª série do Ensino Fundamental. Em julho de 2005, foram inauguradas as novas instalações da escola, ampliando consideravelmente o número de salas de aula, ambientes de laboratório, refeitório, quadra esportiva, biblioteca, praças de leitura, entre outros espaços suficientes para acomodar os estudantes de forma adequada, conforme mostra o quadro 1.

A escola apresenta-se murada, contornando o espaço de uma quadra. Os alunos possuem acesso à escola pelo portão da quadra, nos fundos da escola. A entrada pelo portão da frente está reservada somente aos funcionários¹⁰, pais e visitantes.

¹⁰ De acordo com o PPP da escola, fica instituído que qualquer pessoa que trabalha na escola (professores, especialistas, diretor, secretários, auxiliares, serventes, cozinheiras) serão considerados funcionários, não podendo haver qualquer forma de discriminação. A sala de professores passa a ser chamada sala de funcionários.

Ambientes	Nº
Salas de aula	16
Biblioteca	01
Laboratórios (ciências, informática, cinema, dança e teatro)	06
Auditório	01
Sala de reuniões	01
Sala de funcionários	01
Refeitório	01
Salas para os especialistas (orientador, supervisor, psicólogo e administrador)	03
Sala para apoio pedagógico e apoio pedagógico especial	01
Sala de Educação Física	01
Banheiros (masculino e feminino)	06
Praça de leitura interna	03
Quadra coberta	01
Secretaria	01
Depósitos	04
Cozinha	01

Fonte: Informações obtidas por meio de observações “*in loco*” realizadas pela pesquisadora.

Quadro 1: Ambientes que compunham a escola em 2005

Durante a realização da pesquisa a escola possuía um quadro com 50 funcionários, distribuídos nas diversas funções, conforme mostra o quadro 2, apresentado a seguir.

FUNÇÃO	TOTAL	ACT	EFETIVO
Professor de Educação Infantil	03	02	01
Professor Séries Iniciais	08	03	05
Professor Séries Finais	12	07	05
Especialistas	03	02	01
Diretor	01	----	01
Projetos especiais (dança, teatro e laboratórios)	06	06	---
Serventes	09	07	02
Cozinheira	02	---	02
Auxiliar de cozinha	03	02	01
Auxiliar administrativo	02	02	---
Secretária	01	---	01

Fonte: Informações obtidas pela pesquisadora de acordo com os arquivos existentes na secretaria da escola.

Quadro 2: Quantidade e posição profissional dos funcionários em 2005

Após definida a escola, foram estabelecidos critérios para a escolha da professora de alfabetização e o grupo com o qual a pesquisa se realizaria. Portanto, entre duas professoras de alfabetização, uma com 40 horas semanais e a outra com 20 horas, a escolha se concretizou por meio dos seguintes critérios:

- efetividade na função de professora na classe de alfabetização: uma das professoras estava em início de estágio probatório não definindo ainda seu local de trabalho;
- experiência em alfabetização: de acordo com a escola, possui boas recomendações como professora alfabetizadora (não falta ao trabalho, apresenta o planejamento nas datas solicitadas, seus alunos são “comportados”, é muito preocupada com o processo de aprendizagem dos seus alunos).

Definida a escolha da professora alfabetizadora, procurei a mesma para conversar e oficializar o pedido para realizar a pesquisa. A professora apresentou interesse e ofereceu-se para ajudar em tudo o que fosse preciso (disponibilidade de materiais, análises dos planejamentos, acesso às avaliações dos alunos e autorização para que as aulas fossem gravadas). A participação no grupo de alfabetização aconteceu de forma efetiva devido ao apoio da professora, da direção da escola, dos alunos e dos outros funcionários que prestaram seu apoio à pesquisa.

O grupo escolhido para a realização da pesquisa é formado por vinte e cinco alunos do 1º Ciclo Básico de Alfabetização (1ª série), sendo dezesseis meninas e nove meninos. Dentre estes, vinte e dois alunos completaram o último ano de Educação Infantil e três matricularam-se diretamente na 1ª série. Estes alunos pertencem a uma classe média baixa, sendo seus responsáveis trabalhadores autônomos, da construção civil, pescadores e outros.

A professora possui habilitação em magistério (ensino médio) e está cursando o 7º período do curso de graduação em Pedagogia. Participa de vários eventos, congressos e cursos de formação continuada promovido pela Secretaria de Educação. Ressalta, em especial, sua participação no curso de formação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) – oferecido pelo MEC no período de março a novembro de 2002. Possui uma trajetória profissional de 15 anos, trabalhando inicialmente com a Educação Infantil e passando, em seguida para as séries iniciais. Nos últimos três anos exerceu a função de professora alfabetizadora nesta escola.

No primeiro encontro, ao iniciar as observações, a professora apresentou-me a seus alunos falando sobre a pesquisa que eu iria realizar com o grupo. Explicou para eles o motivo da pesquisadora estar presente na sala observando as aulas. Minha postura diante da turma era um pouco formal, mais como pesquisadora do que como supervisora da escola, no momento.

Sentava-me geralmente na última carteira, caminhando pela sala somente quando os alunos estavam realizando atividades.

A sala era organizada por filas de carteiras ou em círculos, em alguns momentos, com a mesa da professora sempre à frente, o que dificultava uma interação maior com o grupo. Nossos contatos se restringiam normalmente a períodos de recesso de atividades (intervalo de aula) ou quando a professora e/ou os alunos se dirigiam a mim, no corpo das aulas. Raras vezes participava de alguma atividade e quando o fazia, era para distribuir cadernos, livros-textos, bilhetinhos etc.

2.1 Observação e coleta de dados

Com base na questão problema e definindo a metodologia utilizada, partimos para o processo de observação em sala de aula, a fim de proceder a coleta sistemática de dados. O período utilizado para a observação teve início em agosto de 2005 e término em dezembro deste mesmo ano.

Nas primeiras semanas, a observação das aulas acontecia, em média, duas ou três vezes por semana. À medida que, como pesquisadora, me envolvia com as observações em sala de aula, esta frequência foi aumentando. No mês de outubro, delimitou-se que durante uma semana a observação acontecesse diariamente em todo o período de aula¹¹.

Durante as observações realizadas na sala de alfabetização, priorizei: a seleção dos conteúdos trabalhados na alfabetização; a forma como a professora organiza estes conteúdos nos planejamentos; a realização da prática destes planejamentos na constituição das pautas interacionais; as intervenções neste processo de alfabetização e o ambiente alfabetizador da turma pesquisada. Estes critérios foram priorizados segundos os objetivos delimitados para esta pesquisa, seguido da escolha metodológica, que exige determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo, visto que nunca será possível explorar todos os ângulos em um tempo razoavelmente limitado. A seleção destes aspectos e a determinação deste recorte, segundo Lüdke e André (1986, p. 22) “é crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada”.

¹¹ O termo “aula” compreende, aqui, todo o período da tarde, ou seja, das 13h às 17h.

As observações foram registradas sistematicamente em sala de aula por meio de gravações em fitas K7, compreendendo um total de 48 horas de gravação. Aliados a esta conduta, outros procedimentos de coleta de dados foram utilizados para arquivar informações: consulta a arquivos da escola, acesso ao planejamento original da professora, caderno de registro da professora, fichas avaliativas individuais e coletivas dos alunos e Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para obter um registro organizado das informações, procurei transcrever as gravações a cada final de aula, datando e complementando as observações feitas em sala de aula. Primeiramente transcrevi, observei e li insistentemente os dados coletados para uma análise mais detalhada.

2.2 Procedimentos de análise

Na análise dos dados, optei-se pela análise de conteúdo (temática) que segundo Bardin (1977) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter indicadores que permitam identificar as condições de produção/recepção do conteúdo das mensagens.

Para proceder a análise dos dados, agrupei as vinte e três categorias elencadas durante as análises de acordo com as transcrições e os registros sistematizados das aulas. Cada categoria, no momento em que era percebida no diário de campo, no qual estavam transcritas as gravações diárias com as respectivas anotações feitas sobre as observações, era numerada para facilitar futuras análises, conforme quadro 3:

CENAS	ANÁLISE 1	ANÁLISE 2
<p>1 – Um aluno pede explicação para a professora no momento de uma avaliação. Professora olha em direção aos alunos da classe e responde: P- ____ Hoje eu não vou poder ensinar, é avaliação. A professora não vai corrigir. Em casa eu corrijo.</p>	<p>Processo de avaliação desvinculado do processo ensino-aprendizagem</p>	<p>Concepção de currículo</p>
<p>2 – Após fazer a chamada, professora escolhe o ajudante do dia e inicia sua aula perguntando aos alunos: P- ____ Que matéria estudamos os números? Alunos- ____ Matemática.</p> <p>2.1- Pauta do dia: - Português - Matemática - Arte - Português - Laboratório de Ciências (Análise do planejamento da professora)</p>	<p>Fragmentação das áreas do conhecimento</p>	<p>Concepção de currículo</p>
<p>3 – Professora escreve a data no quadro questionando as crianças como se escreve. Faz a leitura dos numerais em sequência (0 até 50) e explica: P- ____ Casinha de trás, unidade. Casinha da frente dezena...</p>	<p>Metodologia ineficiente para explicar as crianças o sistema de numeração decimal.</p>	<p>Metodologia</p>
<p>4 – Durante a aula, professora lista no quadro os meses do ano e o nome das crianças que fazem aniversário em cada mês e justifica que eles queriam saber os aniversários, por isto fez esta atividade. (Observação registrada no diário de campo durante a pesquisa)</p> <p>4.1 – Professora estava explicando o sistema de numeração decimal nas operações de adição. Neste momento entra a professora de apoio pedagógico em sala e sem dar explicações às crianças, ordena que fechem o caderno de Matemática e entrega uma folha mimeografada com desenhos para cada criança criar uma história em quadrinhos. (Observação registrada no diário de campo durante a pesquisa)</p>	<p>Atividades aleatórias</p>	<p>Metodologia</p>

<p>5 – Ao iniciar a explicação sobre o tema “ÁGUA”, a professora faz oralmente um levantamento sobre as hipóteses das crianças para saber o que eles já sabem e o que querem saber sobre o tema. Não se prepara para registrar as hipóteses levantadas pelas crianças. (Observação registrada no diário de campo durante a pesquisa)</p>	<p>Ausência de planejamento sobre o tema abordado</p>	<p>Planejamento</p>
<p>6 – Estudando um texto no livro didático, uma aluna pergunta a professora qual a página do livro. Professora fica ao lado da menina e fala: P- ____ Nem pegou o livro, né? Assim que é para fazer quando a professora manda ler um texto em casa?</p> <p>6.1 – Professora passa pelas carteiras observando o que os alunos estão fazendo. P- ____ É pra vocês tentarem fazer. Depois eu vou ver se está certo ou não.</p> <p>6.2 – Ao escrever as letras do alfabeto no quadro, a professora solicita que os alunos escrevam nomes de animais com cada letra. Um aluno pede para escrever no quadro o nome do animal e a professora responde: P- ____ Eu já falei, só quem está bonitinho. Você só atrapalha a aula.</p>	<p>Professora exerce relação de poder sobre as crianças</p>	<p>Concepção de currículo</p>
<p>7 – Os alunos copiam o enunciado da atividade exposta no quadro. “Faça como o exemplo”. Um dos alunos questiona a professora ao copiar a palavra exemplo: Aluno- ____ Professora no lugar do X eu pensei que fosse S. P- ____ Amanhã a professora vai ensinar e trazer uma lista de palavrinhas. A professora vai fazer um modelo para vocês e depois vocês fazem.</p> <p>7.1 - P- ____ Próxima frase, escrevam com o animal “ELEFANTE”. Vão pensar. Eu já pensei a minha. Quero ver quem vai pensar igual a minha, depois no final eu digo qual é a frase, está bom? Então vamos pensar uma frase. A1- ____ O elefante é bonito. A2- ____ O elefante puxa água pela tromba. A3- ____ O elefante pega água e coloca na boca. A4- ____ O elefante tem família. A5- ____ O elefante bóia na água.</p>	<p>Prática pedagógica conduz a homogeneidade entre os alunos</p>	<p>Concepção de Aprendizagem</p>

<p>A6- __ O elefante é muito gordo. A7- __ O elefante é legal. A8- __ O elefante pega água pela tromba. A9- __ O elefante é pesado. Os alunos continuam com o dedo levantado pedindo a vez para falar e a professora o interrompe e diz: P- __ A frase que eu tinha pensado é “O elefante tem uma tromba”. Agora todos escrevam no caderno esta frase.</p>		
<p>8 - A professora entrega um pequeno texto falando sobre os estados físicos da água e ordena que façam uma leitura. Após, sem explicar ou ler com as crianças, a professora distribui uma atividade de palavras cruzadas sobre o tema. Ao completarem as atividades, inicia a correção no quadro, chamando alguns alunos:</p> <p>P- __ Quando está no estado sólido, como é? A1- __ Mole P- __ Sólido. A professora já explicou sobre isso. A1- __ Duro P- __ Duro. O gelo é sólido. Professora chama outro aluno para completar a cruzadinha. P- __ Mole. Quando é mole o que é? Como a gente chama? A2- __ Líquido. P- __ Então escreve, líquido. Chama outro aluno ao quadro e fala: P- __ Outro estado da água, qual é? A3- __ Vapor. P- __ Então escreve gasoso. Não é vapor gente, é gasoso.</p>	<p>Explicações que dificultam o processo de elaboração conceitual</p> <p>Conhecimento baseado no senso comum</p>	<p>Concepção de Aprendizagem</p> <p>Concepção de Currículo</p>
<p>9 – Professora argumenta para os alunos: P- __ Nós estamos estudando as estações do ano, os pontos cardeais e precisamos ter uma visão geral, porque depois na segunda série vocês vão aprofundar este conteúdo.</p>	<p>Escala de conteúdos dos mais simples para os mais complexos</p>	<p>Concepção de currículo</p>

<p>10 – Com jornais e papeis coloridos picados, as crianças cobriam flores e borboletas em uma das atividades do dia. Professora justifica esta atividade para a pesquisadora: P- ____ Estamos comemorando o início da primavera, por isso fizemos flores e borboletas.</p>	Objetivo não favorece aprendizagem	Planejamento
<p>11 - Professora estava listando no quadro os meses do ano e o nome dos alunos que fazem aniversário em cada mês. Justifica que eles queriam saber os aniversários, por isto fez esta atividade. A professora exige que todos copiem em silêncio, cada um copiando no seu caderno, sem conversar. Quando alguma movimentação, agitação ou conversa acontecia entre as crianças, a professora chamava atenção e pedia silêncio. (Observação registrada no diário de campo durante a pesquisa)</p>	Intervenção pautada no controle	Concepção de Currículo
<p>12 – Após ler e cantar a música “Era uma casa” de Vinícius de Moraes, a professora comenta com seus alunos: P- ____ Era uma casa muito engraçada. O que o texto esta falando da casa? Alunos- ____Era engraçada. P- ____ Todo mundo entendeu, né? Não tinha teto, não tinha nada. Todo mundo sabe o que é um teto de uma casa? Aluno 1- ____ Eu sei. P- ____ Então vamos olhar para o teto da sala. Aluno 2- ____É um quadrado. Aluno 3- ____ O meu é de telha. P- ____ Depois cada um vai falar da sua casa, agora vamos continuar a ler a música.</p>	Discussão aleatória	Metodologia
<p>13 – Durante as aulas a professora se excede em sua fala. Mesmo quando lança algum questionamento para o grupo responde antes dos alunos. (Observação registrada no diário de campo durante a pesquisa)</p>	Excesso de retórica ao apresentar um tema ou uma atividade	Metodologia

<p>14 – Durante uma conversa sobre o tema ÁGUA em sala de aula, uma aluna questiona a professora: Aluna- ____ Professora, a água dura pra sempre? P- ____ A água dura pra sempre? (Professora para por um instante e mostra dúvida). A professora vai anotar essas perguntinhas porque daí a gente vai buscar na biblioteca. A professora pesquisa e o restante a gente vai discutir pra responder estas perguntas, tá?</p>	Falta de conhecimento da professora	Concepção de Currículo
<p>15 – Antes de iniciar a explicação sobre os movimentos da Terra para explicar a formação do ano e dos meses, a professora comenta com seus alunos: P- ____ Amanhã vai ter aula no laboratório de Ciências. Já combinei com a professora para mostrar o sistema solar. Como acontece. Por que existem as estações do ano. Agora presta atenção na explicação para amanhã vocês aprenderem no laboratório.</p>	Fragmentação entre aula prática e aula teórica.	Metodologia
<p>16 – Ao comentar com seus alunos os estados físicos da água e a transformação dos mesmos, a professora questiona: P- ____ O que faz esta mudança? Alguns alunos respondem: Alunos- ____ A temperatura. P- ____ Isso. A mesma coisa quando a gente chupa um picolé. Se a gente não chupa ligeiro o que acontece? Alunos- ____ Derrete. P- ____ É isso aí, derrete. Então é isso que vocês tem que saber sobre os estados físicos da água.</p>	Subestima a aprendizagem dos alunos	Concepção de Aprendizagem
<p>17 – Tema: Dia da árvore Atividades realizadas: 1- Confeccionar uma árvore com jornal. 2- Responder: Quais são as partes da planta? 3- Formar frases com: árvore, raiz, caule, folha, flor e fruto. 4- Ditado no caderno: árvore, raiz, caule, folha, flor e fruto.</p>	Tema pretexto para atividade	Metodologia

<p>18 – Professora justifica para a pesquisadora o que vai trabalhar com as crianças. P- ____ Estou trabalhando este conteúdo, porque já trabalhei família, rua, bairro e aí passei para moradia. Comecei a trabalhar o projeto grupo social, nosso primeiro grupo, depois vem à família, a escola e agora iniciei moradia trabalhando a casa.</p>	Ênfase nos conteúdos	Concepção de Currículo
<p>19 – Planejamento 3º bimestre: Quem sou eu? Onde moro? (rua, bairro, família, escola) Planejamento 4º bimestre: Projeto: Plantas, natureza, astros, água e meio ambiente. (Análise do planejamento da professora)</p>	Planejamento organizado por temas	Planejamento
<p>20 – Semana de 08 a 12 de agosto de 2005. Conteúdos: Comemoração pelo “Dia dos Pais”. Profissões dos Pais Música dos Pais Questionário para os pais responderem. (Análise do planejamento da professora)</p>	Planejamento organizado por datas comemorativas	Planejamento
<p>21 – Pauta: Pauta do dia: - Português - Matemática - Arte - Português - Laboratório de Ciências (Análise do planejamento da professora)</p>	Planejamento organizado por áreas do conhecimento	Planejamento
<p>22 – Durante uma aula em que a professora trabalhava as operações de adição e subtração, uma aluna ficava sentada no fundo da sala com uma caixa de material dourado. Professora justifica o motivo da menina não estar participando da mesma atividade com os outros alunos: P- ____ Estou trabalhando material concreto os números, botando as quantidades, tudo no concreto porque ela tem muita dificuldade. Ela não reconhece nem as unidades. Tem muita dificuldade em sala.</p>	Uso de material concreto somente para crianças com dificuldade de aprendizagem	Metodologia

<p>23 – Atividades: Escreva palavras com: pa – pe – pi – po – pu.</p> <p>23.1 – Professora diariamente faz a leitura das famílias silábicas na sequência das letras do alfabeto que estão na parede da sala.</p> <p>23.2 – Professora escrevendo no quadro os meses do ano e questionando os alunos:</p> <p>P- ____ N. quantas sílabas tem FEVEREIRO?</p> <p>Aluna- ____ Quatro.</p> <p>P - ____ Qual é a 1ª sílaba N.?</p> <p>Aluna - ____ FE</p> <p>P - ____ Como eu escrevo?</p> <p>Aluna - ____ FE</p> <p>P - ____ O F da foca e o E do elefante. E depois?</p> <p>Aluna - ____ VE</p> <p>P- ____ Como eu faço o VE?</p> <p>Aluna - ____ VE</p> <p>P - ____ V da vaca e o E do elefante que já foi. E agora qual o outro som?</p> <p>Aluna - ____ REI RO</p> <p>P - ____ Que letras eu uso?</p> <p>Aluna- ____ REI</p> <p>P - ____ R do rato e E do elefante e o I do índio, né?</p> <p>Professora lê com os alunos: FE VE REI.</p> <p>P- ____ E o que está faltando?</p> <p>Alunos - ____ RO.</p> <p>P - ____ Quais são as letrinhas que estão faltando?</p> <p>Alunos - ____ R e O</p> <p>P - ____ O R do rato e O do ovo.</p>	Atividades de alfabetização silábicas	Concepção de Alfabetização
---	---------------------------------------	----------------------------

Fonte: Diário de campo (Transcrições, registros das observações) e análise do planejamento da professora alfabetizadora.
 Quadro 3: Categorização do material empírico coletado.

Definidas essas vinte e três categorias foi possível partir para uma segunda análise: o processo de combinação entre as mesmas, unindo e formando seis categorias: concepção de currículo, concepção de aprendizagem, concepção de alfabetização, metodologia, planejamento e formação docente. Essas categorias ainda foram agrupadas em dois grandes blocos de estudos: Seleção (concepção de currículo; concepção de aprendizagem e concepção de alfabetização) e Organização: (metodologia e planejamento).

A categoria formação docente, não era objeto específico deste estudo. Entretanto, por caracterizar-se como uma categoria importante nesta pesquisa mereceu atenção especial, sendo tratada como um tema transversal.

3 “O QUE ENSINAR?”: AS ESCOLHAS DA PROFESSORA NA SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.

Os estudos de currículo no Brasil começam a ter maior expressão a partir da década de 1990, quando emergem produções mais significativas neste campo. A partir desta década, o currículo como campo especializado na educação desperta o interesse de muitos pesquisadores, em especial, os de políticas públicas em educação.

No entanto, mesmo que os estudos sobre currículo tenham avançado na educação, pouco se tem pesquisado a respeito das práticas e modelos curriculares que vêm sendo incorporados no contexto de nossas escolas que, em muitas situações, ainda mantêm hegemônica a compreensão do currículo como prescrição.

Essa compreensão, como afirma Ferraço (2006), é consequência das implicações etimológicas que definem o currículo como um curso a ser seguido, isto é, leva-nos a concluir que, ao associarmos currículo a uma pista de corrida¹², limitamo-nos a uma visão de currículo que o interpreta como rota, trajetória, etapas, seqüências, estágios, séries, comportamentos e padrões a serem garantidos na realização de tal curso.

Portanto, associa-se currículo à prescrição, termo que, em certo sentido confunde e reduz a compreensão de currículo a programas, temas, ementas de disciplinas, propostas curriculares, manuais didáticos ou qualquer outro texto que contenha uma proposta prescritiva de metodologias e conteúdos a serem seguidos.

Muitos de nossos educadores ainda definem currículo como algo identificável, ou seja, o percebem como um objeto em si, que tem existência própria, que pode ser implantado, consideram currículo aquilo que está escrito no papel e que tem pretensão de formar sujeitos em consonância direta com o que está proposto.

O interessante neste contexto, argumenta Ferraço (2006), é que mesmo sem desconsiderar que os documentos prescritivos existem e ocupam lugar de destaque, possamos assumir também a idéia de currículo como rede de fazeres e saberes produzidos no cotidiano escolar, não se limitando a esse cotidiano, mas estendido a toda comunidade escolar.

Pensar o currículo de uma escola pressupõe viver seu cotidiano e suas dinâmicas, entendendo-as como mecanismos que corporificam e produzem relações sociais e culturais de conhecimento, poder e identidade. Neste sentido Silva (2003, p. 150), afirma que:

¹² A palavra currículo, segundo Ferraço (2006), vem da palavra latina *Scurrere* - correr - e se refere ao curso ou carro de corrida.

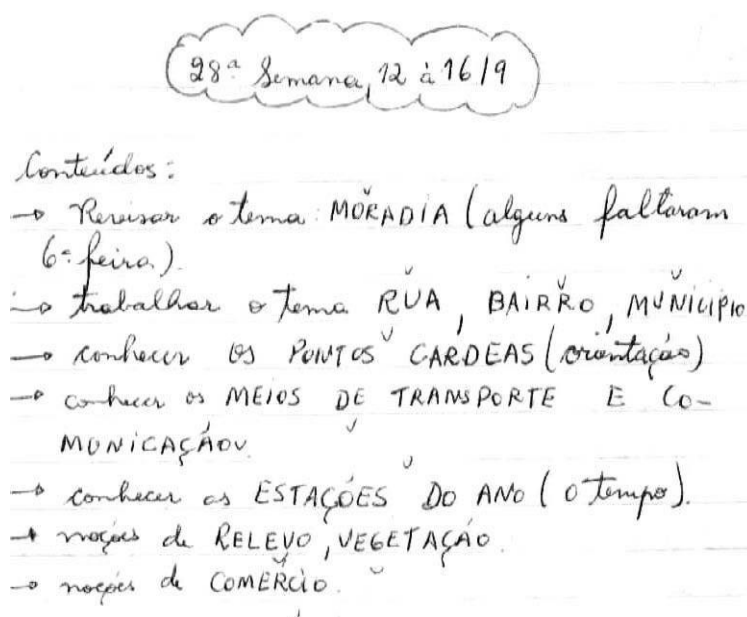
O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos configuram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesta perspectiva e para os objetivos desta pesquisa, olhar para as identidades dos sujeitos alfabetizando significa percebê-los como sujeitos produtores de culturas, em um determinado momento histórico, social e político. Isto significa buscar suas histórias de vida, suas culturas, suas linguagens e outros condicionantes que atuam na formação de sua identidade.

No contexto escolar, relacionar a formação com a compreensão sobre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados ainda é, de fato, uma grande dificuldade para maioria dos profissionais da educação.

A importância de refletir sobre o que, por que e como ensinar os conhecimentos, especificamente no processo de alfabetização, fez com que analisássemos os condicionantes presentes nos momentos em que a professora planeja suas aulas, traçando modelos e perspectivas para a formação dos alunos, uma vez que se faz necessário compreender a elaboração do currículo no processo educativo, pois segundo Ferri (2002, p. 86) “a elaboração de um currículo exige estudá-lo no contexto em que se configura”. É no espaço escolar, principalmente, que se definem questões que vão constituindo o currículo, presente na escolha dos conteúdos e, conseqüentemente, organização destes conhecimentos.

Estas escolhas são conseqüências de uma reprodução sistematizada de conteúdos que vão se legitimando, formando um currículo já estabelecido no cotidiano escolar. Vejamos alguns dos conteúdos selecionados pela professora alfabetizadora na figura 1:



Fonte: Caderno de planeamento da professora.

Figura 1: Cópia dos conteúdos selecionados para a semana de 12 à 16 de setembro.

Ao selecionar os conteúdos considerados adequados à realidade de cada grupo, é importante que o professor esteja atento para não desqualificar outros saberes, culturas, linguagens, marginalizando identidades culturais, étnicas, de gêneros e outras. Para evitar estes problemas, Canen (2002, p. 61) afirma que:

Entender o currículo como uma seleção cultural ligada a questões de poder, implica desnaturalizar idéias de conteúdos “superiores”, “necessários”, “universais”. Implica entender estes conteúdos selecionados (inclusive a linguagem oficial) como construções, passíveis de reconstruções e ressignificações. Esta perspectiva implica entender o currículo, também, como um espaço de lutas em torno da representação de culturas. E mais: implica, principalmente, compreender o currículo como um espaço de formação de identidades, um espaço em que circulam discursos que vão definir o que é ser bom aluno, bom professor, o que é ser mulher, homem, o que não se deve ser ou assumir ser, por que é feio, é doentio, é desprezível.

Neste sentido, se concordamos com a autora e com Moreira (2005), e entendemos que o currículo se constitui como um significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados quanto para socializar as crianças e os jovens

segundo valores tidos como desejáveis, é preciso perceber a importância destes processos e o lugar de destaque que o currículo assume no conhecimento pedagógico.

Conceber o currículo como *práxis*¹³ significa assumir a intervenção de muitas ações em sua configuração, as quais se concretizam dentro de um mundo de interações culturais e sociais que se constrói dependente de quem tem o poder para construí-la. Isto significa que esta construção não pode ser entendida separadamente das construções reais do seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam nas condições estruturais, organizativas, materiais, de professorado, na bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Neste modo específico de conceber o currículo como um elemento norteador das práticas educativas, assumindo os sujeitos das escolas como protagonistas do currículo escolar, Moreira & Silva (1995, p. 7-8), relacionam essa possibilidade de intervenção na realidade argumentando:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, as análises sobre a seleção e a organização dos conhecimentos escolares nesta pesquisa, buscaram relacionar a atividade pedagógica com o currículo e compreender o professor como elemento de primeira ordem na concretização deste processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura o processo de desenvolvimento, torna-se necessário analisar os sujeitos ativos neste processo, concordando com Sacristán (2000, p. 165), quando afirma “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”.

Não se trata apenas de perceber como os professores transferem esses conhecimentos organizados no currículo, mas que tenham o direito e a obrigação de contribuir com seus

¹³ Kosik (1995, p.222), define *práxis* como um grande conceito da filosofia moderna materialista. “A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humano e não humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

significados, manifestando obrigações com seus próprios alunos e meio social em que vivem. O currículo estabelece relações com a cultura a que os alunos têm acesso, cabendo ao professor analisar¹⁴ os significados mais essenciais desta cultura.

Em todas as definições de currículo presentes na dinâmica escolar, faz-se necessário compreender as questões de seleção e organização dos conteúdos curriculares, ou seja, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (SILVA, 2003, p. 14).

A ampliação desta pergunta – o quê? – nos coloca diante de outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar seqüência aos conteúdos curriculares? As definições do que ensinar e, conseqüentemente, do como e do quando ensinar e avaliar, em geral, identificam as fontes do currículo.

As escolhas que resultarão deste movimento tornarão efetivos os objetivos pretendidos pelo currículo. Compreende-se, portanto, que “todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros” (TORRES, 1994, p. 17).

Ao problematizar essa compreensão podem-se examinar algumas questões que interferem no modo como professores pensam/definem a seleção e organização dos conteúdos curriculares.

As escolhas feitas no cotidiano escolar pela professora de alfabetização pesquisada nos remetem a esta investigação no campo do currículo, pois segundo Silva (2003), no cotidiano, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento constitui o currículo e está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Podemos nos indagar sobre quais são as escolhas da professora alfabetizadora e também o “porquê” destas escolhas. E ainda: Quais os interesses que fazem com que este conhecimento e não outro esteja no currículo? Que conhecimento é importante para o aluno e quais não são?

¹⁴ Esta relação entre o currículo e o meio social significa, segundo Sacristán (2000), conceber o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos. É ele que modela os conteúdos e os códigos que estruturam esse conhecimento, condicionando todo o aprendizado dos alunos. Para reconhecer este papel mediador do professor, é preciso repensar também os modelos de formação de professores na seleção de conteúdos para esta formação, na configuração da profissionalização e competência dos docentes.

Em face dessas questões, pode-se analisar situações na classe de alfabetização pesquisada, com algumas reflexões sobre como se constitui o currículo neste processo.

Professora da sala de alfabetização em uma aula com o grupo de alunos, planejou trabalhar a música: A casa (Vinícius de Moraes). Professora justifica o objetivo da atividade comentando:

P – Estou trabalhando este conteúdo, porque já trabalhei família, rua, bairro e aí passei para moradia. Comecei a trabalhar o projeto grupo social, nosso primeiro grupo, depois vem a família, a escola e agora iniciei moradia, trabalhando a casa.

(Diário de campo, setembro/2005)

Nesta cena, observa-se uma preocupação da professora alfabetizadora em dar seqüência aos conteúdos que considera importante para a aprendizagem dos alunos. Mesmo dizendo trabalhar projeto, percebe-se que os conteúdos já estão pré-definidos, independente do tema proposto. Aliás, quem define o tema para o projeto é a própria professora.

Portanto, ao fazer da escolarização um processo para que os alunos compreendam e integrem-se na vida social, a escolha do currículo muitas vezes torna-se uma prática hegemônica de repetição de conteúdos, preparatória para uma cultura exterior e dominante, repasse de saberes tradicionais, ocultando a perspectiva de novos conteúdos, objetivos e habilidades.

P – Estamos comemorando o início da primavera, por isso vamos dar uma volta no jardim da escola e observar as árvores, porque hoje comemoramos o Dia da Árvore. A gente vai começar estudar sobre as plantas e vamos observar as partes que formam a planta (...) Hoje vamos observar somente as partes da planta e suas funções porque nos outros anos vão continuar estudando sobre isto.

(Diário de campo, setembro/2005)

Ao selecionar os conteúdos, a professora adapta-os a uma metodologia proposta tendo como referência a experiência adquirida com seu tempo de serviço, sua cultura predominante, sua relação com o planejamento escolar e principalmente, o que já conhece para ensinar às crianças.

Neste sentido, Sacristán (2000) argumenta que há uma grande diversidade cultural que recebe valorizações distintas. Esta diferença está presente na própria composição do currículo e nas escolhas e opiniões de pais e professores sobre quais conhecimentos são mais importantes

para os alunos. Assim, estes conteúdos estão estabelecidos e aceitos como componentes naturais do currículo.

Estes processos de naturalização dos conteúdos selecionados estão presentes nos planejamentos da professora alfabetizadora como componente necessário e como pré-requisito para as próximas fases da escolaridade. Vejamos outra cena observada:

Professora no início da aula faz o seguinte comentário aos alunos:

P – Nós estamos estudando as estações do ano, os pontos cardeais, e precisamos ter uma visão geral, porque depois na segunda série vocês vão aprofundar este conteúdo. O que nós vamos trabalhar muito agora é na escrita e na Matemática.

(Diário de campo, setembro/2005)

Observa-se que o currículo da sala de alfabetização, em muitas das situações, é formado por pré-requisitos (conteúdos considerados importantes para a série seguinte). Escolhem-se os conteúdos visando o que os alunos irão aprender no próximo ano e não como conteúdos que estabelecem relações para a construção de conceitos.

É importante destacar também que, mesmo considerando de alta relevância trabalhar estes conteúdos, eles são apresentados aos alunos e discutidos superficialmente. O importante é vencer o rol de conteúdos estabelecidos, acreditando que se aprende aos poucos, que em cada ano o aluno vai sendo capaz de galgar estes “degraus de complexidade”.

Ao ressaltar a importância do ensino da escrita e da Matemática no processo de alfabetização, a professora alfabetizadora enfatiza um determinado tipo de alfabetização, estabelecendo uma relação com o ensino das disciplinas. A alfabetização apresentada neste modelo segue a história da própria disciplina que, segundo Chervel (1990, p. 177), encobre o uso banal do termo, não distinguindo de seus sinônimos, “... a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. Desta forma, a professora alfabetizadora transmissora desta concepção de ensino escolar, oculta seu verdadeiro significado. Vejamos como esta reflexão é constituída na elaboração do plano de aula diário da sala de alfabetização pesquisada:

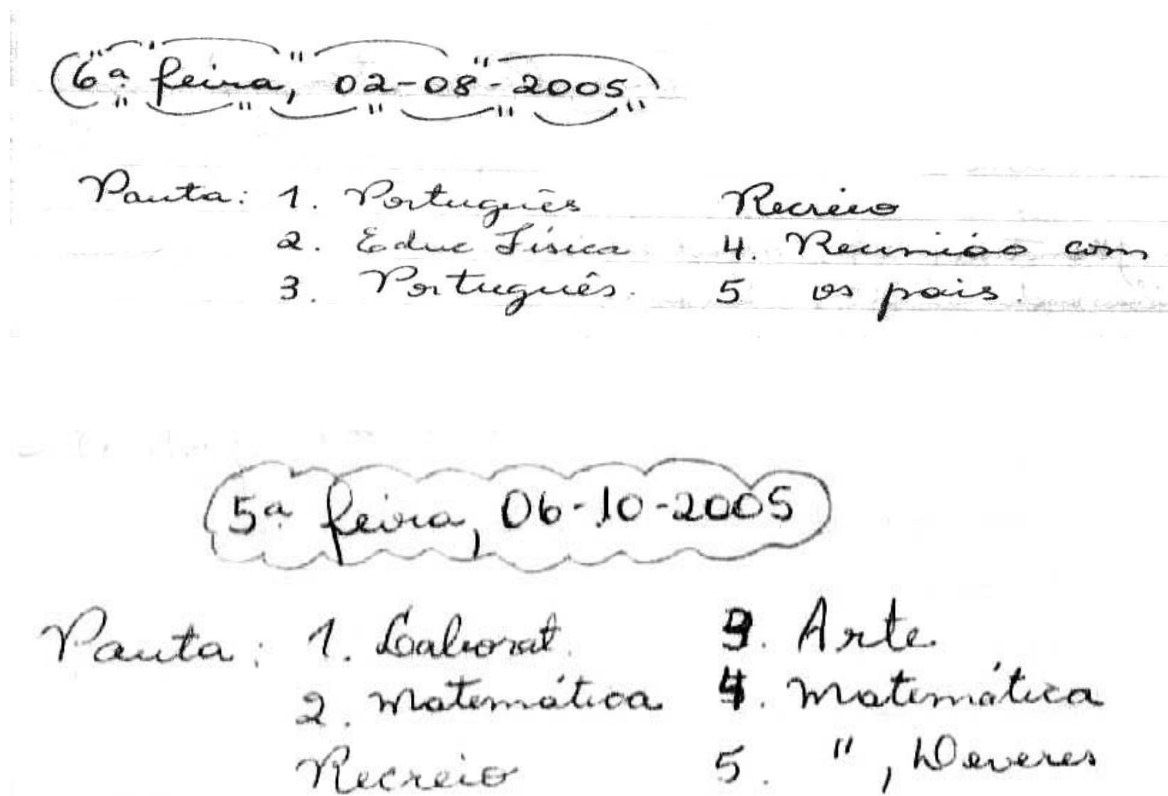


Figura 2: Cópias do plano diário do caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

Fonte: Caderno de planejamento da professora.

Observa-se nestes planos de aula a ênfase da professora em estabelecer a divisão em disciplinas. Este processo ocorre, de fato, devido a esta concepção dos ensinos escolares que está diretamente ligada ao ensino das ciências: quem ensina números, está ensinando Matemática, quem ensina a ler e a escrever está ensinando Língua Portuguesa. Segundo Chervel (1990), estes desvios estão atribuídos à necessidade de simplificar para o público jovem, os conhecimentos que não lhes podem apresentar na sua integridade e pureza, permitindo que os alunos assimilem o mais rápido e melhor possível a ciência de referência.

Outro aspecto a ser observado é referente ao uso da palavra “pauta”. Para a professora este apresenta um sentido de designar um plano geral para o dia de trabalho. Este termo durante a pesquisa terá um outro enfoque, que, para Davis (1998), as pautas “... referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc”.

Neste sentido, a seleção de conteúdos realizada pela professora alfabetizadora, sempre estabelece uma relação com as disciplinas ensinadas. Trabalhar com Arte, somente na aula de

Arte, fazer atividades que envolvam exercícios com o corpo somente nas aulas de Educação Física. Esta concepção é reforçada para os alunos quando a professora questiona-os: “*Que matéria estudamos os números?*”. As crianças logo respondem: “*Matemática*”.

Perceber o ensino nesta seleção dos conteúdos, tendo como referência as disciplinas escolares, proporciona aos alunos uma compreensão totalmente fragmentada dos conhecimentos trabalhados. Na sala de alfabetização a ênfase maior está focada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por acreditar que para se alfabetizar é necessário aprender os números e aprender a ler e a escrever, desconsiderando outras formas de linguagens e conteúdos que são importantes no processo de alfabetização. Esta organização curricular dificulta a integração dos saberes, compreender de maneira global os conhecimentos ou de uma aproximação com os conhecimentos cotidianos dos alunos, dificultando aprendizagens significativas.

A dificuldade de integrar as disciplinas escolares é decorrente, como argumenta Lopes e Macedo (2002, p. 93) “... de um padrão de estabilidade curricular porque se legitima legitimando a própria idéia de escolarização”. As disciplinas são entendidas como uma extensão das ciências de referência, possuindo objetivo e lógica destes saberes, ao mesmo tempo em que se constitui como instrumento de organização e controle do currículo.

Para que os professores e alunos possam cumprir uma organização curricular relacionada aos fins sociais do conhecimento e da educação, são constituídas as disciplinas escolares, tornando-se segundo Lopes e Macedo (2002), uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos e legitimados para o ensino de outras gerações, organizam o trabalho escolar, definindo todas as estruturas que compreendem o espaço escolar.

Assim, de acordo com os exemplos analisados, podemos afirmar que a professora seleciona os conteúdos de acordo os seguintes critérios:

- um rol de conteúdos previamente definido/conhecido para a série;
- uma suposta hierarquia entre disciplinas acentuando, assim, como mais importante a Língua Portuguesa e a Matemática;
- uma escala de conteúdos, ou seja, iniciando pelos considerados mais simples que auxiliarão o suporte dos complexos.

3.1 “O que eu quero que vocês aprendam”: a aprendizagem na classe de alfabetização.

Na compreensão dos aspectos que possam subsidiar o objetivo desta pesquisa, que é analisar como são selecionados e organizados os conteúdos numa classe de alfabetização do Ensino Fundamental, é necessário examinar, ainda que brevemente, as teorias de aprendizagem e ensino.

Estas teorias, como em qualquer outro estudo científico, segundo Rego (2004) e Davis (1994), dependem de uma determinada visão de mundo existente, decorrentes de uma determinada situação histórica em que foi formulada e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos que as inspiram, assim, avançam em seus argumentos, desenvolvem-se, conforme sua capacidade ou não de explicar a realidade.

Para a presente pesquisa, conhecer estas concepções implica entender as práticas pedagógicas que estão intimamente associadas às concepções adotadas pelo professor alfabetizador, ou seja, a forma como ele compreende e explica as relações entre o ensino e a aprendizagem. Durante as observações realizadas em sala de aula, foi possível identificar algumas situações que nos remeteram a discutir sobre estas concepções que norteiam a prática docente interferindo na relação de ensino-aprendizagem entre professor/aluno. Toda prática ou atitude expressada pelos professores nas atividades propostas à sua classe, explicita seu modo de compreender e conceber o homem na sua relação biológica, cultural e social tanto quanto o seu discurso.

Os alunos da classe de alfabetização pesquisada, mesmo que realizem as tarefas tentando acompanhar um ritmo de aprendizagem, expressam e evidenciam a riqueza da heterogeneidade entre o grupo de crianças. Essa diferença ou habilidade que cada criança possui é considerada pela professora alfabetizadora, em alguns casos, algo que não depende do seu papel de educadora, mas, que a criança já possui em si este “dom”.

Em comemoração a semana da primavera, a professora realiza com seus alunos algumas atividades para montar um painel. Enquanto as crianças colam bolinhas de papel picado cobrindo desenhos de borboletas e flores, uma aluna se recusa a colar e pintar o desenho. A professora ao olhar para a atividade da aluna comenta com a pesquisadora:

P – A J. pinta muito bem, ela tem um “dom” para pintura. Já comentei até com a professora de Arte pra sempre incentivar mais ela.

(Diário de campo, setembro/2005)

Ao analisar o comentário da professora, é possível perceber a presença de discurso proveniente de uma concepção inatista de aprendizagem na justificativa dos professores para certos aspectos referentes à aprendizagem dos alunos. Para a professora este “dom” que a aluna possui, *a priori*, de saber pintar, precisa ser estimulado para ser aperfeiçoado.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o aluno é percebido como possuidor de fatores inatos que podem ser desenvolvidos, foi possível, em alguns casos, observar que este processo pode acontecer de outra forma, com a professora rotulando e justificando atitudes de poder perante o aluno.

A professora ao advertir os alunos por estarem correndo na fila para entrarem na sala de aula comenta com um aluno que empurrava o colega:

P - Para de empurrar, você não percebe que está machucando o colega?

Os alunos entram na sala de aula em silêncio e a professora comenta com a pesquisadora enquanto estes se dirigem até os seus lugares;

P – Este menino é de uma personalidade forte, preciso ser dura com ele para obedecer.

(Diário de campo, novembro/2005)

Segundo Rego (2004), esta abordagem baseia-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer) já se encontram basicamente prontas, são inatas, dependendo do amadurecimento para se manifestar. Assim, enfatiza o processo de maturação e a hereditariedade como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento.

Para a autora, esta concepção exclui, conseqüentemente, as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. O desenvolvimento, nesta visão, é pré-requisito para o aprendizado e o desenvolvimento mental é visto de modo retrospectivo.

A autora salienta, ainda, que esta concepção pode trazer uma série de comprometimentos ao aspecto pedagógico, à medida que entende que a educação pouco ou quase nada pode interferir nas determinações inatas. O aluno só aprende à medida que estiver “pronto”, “maduro” para determinada aprendizagem. A prática escolar, nesta concepção, não propõe desafios, não instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que ele já conquistou.

Os postulados inatistas desconfiam do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor, como afirma Rego (2004, p. 87):

(...) podem servir para justificar práticas pedagógicas espontaneístas, pouco desafiadoras e que, na maior parte das vezes, subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade.

Diante do exposto, compreendemos que ao tentar explicar as diferenças individuais, mais particularmente a singularidade humana, através desta concepção, o desempenho da criança na escola deixa de ser responsabilidade educacional, ou seja, somente terá sucesso na escola o aluno que tiver algumas qualidades e aptidões básicas que garantam a aprendizagem.

No entanto, outras observações realizadas durante a coleta de dados na sala de alfabetização nos forneceram subsídios para entender o que de fato pode estar subsidiando a prática da professora alfabetizadora. A professora, ao assumir uma posição de transmissora do conhecimento, enfatiza uma prática permeada pelos pressupostos ambientalistas.

A professora chama atenção dos alunos quanto ao seu comportamento e diz:

P: __ Vocês têm que ficar em silêncio. Vocês vêm para a escola para quê?

Aluna M. : __ Para estudar.

P: __ Alunos, enquanto vocês não tiverem uma postura de aluno, que vem para sala de aula para aprender, eu vou ter que ficar de cara feia. Eu não gosto.

(Diário de campo, setembro/2005)

Vale a pena ressaltar que neste exemplo que, o que está evidente é a idéia de que “a escola tem poder de formar e transformar os indivíduos e, principalmente corrigir os problemas sociais” (REGO, 1994 p. 132). Neste caso o papel da escola é supervalorizado, o aluno é considerado como alguém que a princípio não sabe nada e a escola precisa moldar seu caráter e seu comportamento para que este possa aprender os conhecimentos transmitidos.

Nesta concepção, o professor é o elemento central. É ele que detém o conhecimento a ser transmitido para os alunos. Os alunos, para aprenderem, precisam de atenção, concentração, esforço e disciplina, enfatizando-se um trabalho individual. O vestígio desta concepção está presente em algumas falas da professora como: “*cada um faça o seu, não é para copiar do colega*” e, como no exemplo citado anteriormente “*Alunos, enquanto vocês não tiverem uma postura de aluno, que vem para sala de aula para aprender...*”.

São, ainda, marcas de uma concepção em que o conhecimento precisa ser transmitido pelo professor para garantir a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o sucesso do professor, os momentos das aulas, em que a professora se excede em sua fala, não deixando que os alunos questionem, nem tampouco permitindo que os mesmos respondam a um questionamento lançado pela própria professora que evita intervenções, respondendo ligeiramente.

A concepção conhecida como comportamentalista ou behaviorista tem como pressuposto filosófico a primazia da experiência. Inspirada no empirismo estabelece uma ruptura com o dogma da transcendência e busca nos fatos, através da experiência, a racionalidade, sendo uma maneira diferente de conceber a razão (REGO, 1994). As características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta concepção, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente.

Segundo Davis e Oliveira (1994), o defensor da posição ambientalista é o norte-americano, B. F. Skinner. Sua teoria preocupava-se em explicar os comportamentos observáveis no sujeito, desprezando a análise de outros aspectos de conduta humana. A concepção do comportamento seguida por Skinner e seus colaboradores, parte de uma ciência que defende a necessidade de medir, comparar, testar, de modo a experimentar o objeto de investigação. Nesta concepção, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica, evidenciando os estímulos que levam a um determinado comportamento.

Na educação, o impacto desta concepção pode ser verificado em muitos programas educacionais, cujo objetivo é estimular e intervir no desenvolvimento de criança das camadas populares ou ser um compensador assistencialista das carências sociais do indivíduo. Quanto mais informação a escola transmitir ao aluno, melhor, pois a função primordial da escola é preparar o aluno moral e intelectualmente para assumir uma posição na sociedade. A “transmissão da cultura” é o compromisso principal da escola.

A seleção dos conteúdos e procedimentos didáticos, na concepção ambientalista, não precisa ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. A palavra do professor, as regras impostas e a transmissão verbal do conhecimento é o que prevalece, incutindo no educando uma posição passiva por considerar sua inexperiência. Cabe ao aluno obedecer as regras que lhe são impostas e executá-las de forma eficiente.

O trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina são extremamente valorizados como forma de garantir o conhecimento. A interação entre os

pares, as conversas dos alunos, as trocas de informações são interpretadas pelo professor como desrespeito, bagunça, indisciplina, sendo considerada somente a interação adulto-criança, pois o adulto é considerado pronto, um modelo perfeito que deve ensinar aos alunos o comportamento, as regras, moldar o caráter e ensinar os conhecimentos.

Rego (2004) argumenta que nesta concepção o ensino está centrado no professor que seleciona e organiza os conteúdos seguindo um grau de complexidade definido a partir de seu referencial. Cabe ao professor ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, treinar, vigiar e organizar meios que garantam a eficácia do ensino e a aprendizagem. Pois, sendo ele o único detentor do saber, é quem corrige, avalia e julga os comportamentos e aprendizagens dos alunos, detendo-se quase sempre no produto da aprendizagem, avaliando o que o aluno já consegue fazer sozinho. Observe um exemplo da sala de alfabetização:

P – Na avaliação, eu posso trocar idéias com o amigo?

Alunos – Não!

P – Não, né, é individual. Porque a professora precisa saber como é que vocês estão. Quem sabe resolver. Quem eu preciso ensinar mais. Ah! Se não souber tenta fazer, lembra do que a gente já estudou.

(Diário de Campo, outubro/2005)

Na concepção ambientalista, a verificação da aprendizagem acontece em períodos determinados pelo professor, entendendo como um instrumento de controle sobre a aprendizagem de seus alunos. As avaliações são consideradas somente como o resultado do processo, desconsiderando qualquer outra possibilidade de acompanhamento ao aluno.

Podemos identificar também, nestes pressupostos, como argumenta Rego (2004), uma pedagogia que valoriza a experiência e o contato com objetos concretos. A construção do conhecimento se dá exclusivamente nas relações que a criança estabelece de forma espontânea com os objetos de seu meio. O papel do professor é de facilitador deste processo, promovendo ambiente onde não há hierarquias, pois busca estabelecer uma relação de igualdade com os alunos, interferindo o mínimo possível, atuando como um auxiliar para não inibir a criatividade, a descoberta e o interesse da criança. O mero contato com os objetos é sinônimo de aprendizagem.

As teorias ambientalistas trouxeram, para a prática pedagógica, efeitos que modelam a escola dentro de um parâmetro tecnicista. A educação passou a ser entendida como tecnologia, ficando de lado a reflexão filosófica sobre a sua prática. Esta ênfase na tecnologia

educacional exige que o professor conheça os programas educacionais, tornando o ensino uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão, não proporcionando ao professor refletir sobre as condições de aprendizagem.

A principal crítica que se faz ao ambientalismo é quanto à própria visão de homem adotada. Segundo Davis e Oliveira (1994, p. 34), os seres humanos são vistos “como criaturas passivas face ao ambiente, que podem ser manipuladas e controladas pela simples alteração das situações em que se encontram”. Assim, não há lugar para novos comportamentos, pois o professor assumindo o centro diretivo do processo impede que ocorram situações de aprendizagem de modo espontâneo, nas quais os alunos cooperam entre si para alcançar um fim comum.

Com base nestas observações, pode-se inferir que vários indícios destas duas concepções estão presentes na ação da professora alfabetizadora, alternando-se de acordo com as problemáticas que surgem no cotidiano: nas justificativas para o não aprendizado dos alunos, na relação de interação com os mesmos, na forma como ensina, enfim, como concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Em face destas constatações, essas tendências que fazem parte da prática pedagógica da professora pesquisada, são marcadas por uma história de formação inicial que, durante toda sua trajetória escolar fizeram parte dos mecanismos para a produção do conhecimento. A influência destas tendências nas ações dos professores acontecem desde os primeiros contatos com a escola, na qual o professor reproduz, no seu trabalho docente, modelos de seus professores no início de sua escolarização, ou nos cursos de graduações, quando o modelo de professor exposto é o indicativo utilizado para a sua profissão.

3.1.1 Mediar hoje para realizar sozinho amanhã: reflexões sobre Zona de Desenvolvimento Proximal

Quando o professor não dá a devida importância às interações que se estabelecem entre alunos/alunos e alunos/professora, impede também que os alunos sejam capazes de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, não se concretizam. Esses processos de aprendizagem, construindo novos conhecimentos nas

práticas escolares, quando mediados se internalizam¹⁵ e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

Quando as interações que proporcionam aprendizagem estão ausentes, tornam-se exercícios mecânicos e sem possibilidades de exploração do conteúdo abordado pela professora. Vejamos o exemplo de uma atividade:

Professora pediu de tarefa que as crianças trouxessem rótulos de l e ml, para trabalhar o conteúdo sistema de medidas.

As crianças, ansiosas, colocam os rótulos sobre a mesa e esperam a professora falar.

Professora pede para que cada criança circule no rótulo a medida que aparece e explica:

P- __ O que eu quero que vocês saibam é que o líquido a medida é feita através de litro e a massa é através de peso (...) Essas coisas a gente vai ao mercado e pede: __ Eu quero um litro de feijão?

Alunos - __ Não.

P- __ Como peço então?

Alunos- __ quilo.

P- __ Isso, na segunda série vocês vão aprofundar mais este assunto.

Após todas as crianças circularem as medidas que aparecem nos rótulos, a professora solicita que colem no caderno. Uma aluna levanta a mão e pergunta:

Aluna- __ Posso colar o de quilo?

P- __ Não, amanhã eu vou pedir o rótulo de quilo e grama.

A atividade encerra-se com a professora recolhendo os rótulos que sobraram para organizar um mural. (obs.: até o final do período de observação na sala de alfabetização o mural não foi construído)

(Diário de campo, outubro/2005)

Na cena descrita, como em outras, observadas na sala de alfabetização, a atividade pode ser considerada como mero cumprimento do conteúdo proposto no planejamento. Para a professora é fundamental vencer todos os conteúdos listados, a fim de que os alunos passem para a série seguinte, sem a preocupação de organizar e problematizar, juntamente com estes alunos, os sistemas de medida. Como já mencionado no item anterior deste capítulo, ao transmitir o conteúdo a professora acredita que os alunos estão aprendendo. O conhecimento

¹⁵ Segundo Vygotsky (1998, pp.74-75), chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa (...) suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança (...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

superficialmente trabalhado não consegue superar o nível de desenvolvimento que a criança já domina.

Esse nível de desenvolvimento que se refere às conquistas já efetivadas é identificado por Vygotsky (1998) como *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de processos de desenvolvimento já completados. Na cena descrita, percebe-se que os alunos esperavam algo a mais do que já conheciam, mas são, aos poucos, desestimulados pela professora que apenas ordena que circulem e colemb no caderno, sem oferecer momentos para que se processe a elaboração conceitual e os alunos discutam sobre o que estão aprendendo. A mediação para que as crianças descobrissem outras possibilidades e conceitos sobre os sistemas de medidas não foi suficiente, não possibilitou que passassem para um outro nível.

Para que os alunos alcancem um outro nível de desenvolvimento, essa aprendizagem precisa estar sob a orientação de um professor. A interação, a mediação da professora ou de pessoas mais experientes é que determina aquilo que o aluno ainda não consegue resolver ou fazer sozinho.

Para Vygotsky (1998), as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, denominam-se *nível de desenvolvimento proximal*, ou seja, é a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha (*nível de desenvolvimento real*) e aquilo que ela realiza com a ajuda de outros elementos de seu grupo social. Assim, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã.

Portanto, a compreensão de *nível de desenvolvimento proximal* ajuda o professor a refletir e reavaliar o processo de ensino/aprendizagem aplicado no cotidiano de nossas escolas. Pensar que, por meio do silêncio promovido em sala de aula pela professora, sem relação dialógica com o outro e com a solução de problemas que consigam realizar individualmente, os alunos conseguirão aprender, é um equívoco que ainda se presencia nas práticas pedagógicas.

Para que a criança ultrapasse o *nível de desenvolvimento real*, ela necessita de pistas, da mediação de sujeitos mais experientes e da interação na coletividade que se promove em sala de aula. É esta articulação dinâmica que insere a criança no nível de desenvolvimento proximal. As crianças, ao aprenderem os sistemas de medidas, não conseguiram por meio da atividade proposta, realizar investigações, levantar hipóteses, lidar com os sistemas de medidas e, conseqüentemente, chegar às suas conclusões com novos conceitos estabelecidos pelo grupo. Este processo é impedido por meio de práticas puramente mecânicas, prevalecendo a transmissão de conteúdos.

Outro aspecto observado refere-se às propostas de atividades desenvolvidas no processo de alfabetização. Poucos ou raramente foram os momentos em que as crianças trabalharam em grupos. A atividade individual predomina em qualquer conteúdo ou situação de aprendizagem em sala. Considerando que algumas crianças já estão alfabetizadas e outras ainda não, o trabalho coletivo proporciona a estas crianças que ainda não dominaram o código escrito ou também àquelas que ainda não compreendem determinados conceitos, desempenhar determinadas funções psicológicas com a ajuda do outro e assim ir superando e vencendo obstáculos na sua aprendizagem. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY 1998, p.115).

Nas interações entre sujeitos mais experientes, neste caso a professora alfabetizadora, ou nas propostas de trabalhos coletivos, os alunos podem ir além dos limites de suas próprias capacidades. O confronto com o outro, divergir ou concordar com argumentos que o outro propõe, favorecendo o *nível de desenvolvimento proximal* que leva ao aprendizado.

Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKY, 1998. p. 115-116)

Analisando ainda a cena descrita, podemos observar que a professora ao ensinar os sistemas de medida se apropria do recurso oral e visual, dos rótulos que solicitou na tarefa de casa. Ao propor que os alunos somente circulassem e colassem os rótulos, a professora na sua concepção, acredita que os alunos aprenderam o conteúdo trabalhado. A relação entre o conteúdo trabalhado verbalmente e a visualização do processo de medidas não se articulam, dificultando a aprendizagem. Os alunos, com os rótulos sobre as carteiras, poderiam ser questionados quanto a origem dos mesmos: De quais embalagens estes foram retirados? Por que estas embalagens possuíam uma medida e não outra?

Segundo Zankov (1991), a palavra usada pelo professor traz consigo fortes generalizações, mas não produz a generalização desejada das propriedades dos objetos e das ações apreendidas pelos alunos. Para assegurar esta generalização é preciso utilizar medidas especiais para estimular o córtex, isto é, ao explicar verbalmente para as crianças, é necessário também que estas utilizem situações de experimentações.

Além disso, não é suficiente somente a palavra e os recursos experimentais para as crianças. É necessário que esta articulação seja acompanhada pela explicação e relato de fatos que as crianças ainda não conseguem perceber para que a aprendizagem se concretize. Para Zankov (1991), os recursos visuais, ou as experiências realizadas, também não podem ser de forma livre, pois não saber utilizar estes meios pode levar a uma brusca diminuição do papel generalizador da palavra.

Assim, não é suficiente somente a professora conhecer os dois níveis de desenvolvimento em que seus alunos se encontram na realização de uma determinada tarefa, mas compreender que para ajudar no processo de mediação na zona de desenvolvimento proximal é importante saber utilizar tanto os recursos verbais como os experimentais para que a criança possa internalizar os conceitos e o transformar em processos individuais.

Para Oliveira (2002), Vygotsky considera tão importante quanto o conceito de desenvolvimento o conceito de mediação. O homem não tem acesso imediato aos objetos, este acesso é mediado pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Assim, o desenvolvimento acontece a partir de interações que são mediadas por outros sujeitos por meio dos objetos, da organização do ambiente e do mundo cultural em que o indivíduo está inserido. Os processos psicológicos superiores são assim construídos de tal forma que entre o homem e o mundo existe uma série de mediadores que auxiliam as atividades humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo das crianças deve ser compreendido dentro das interações que elas estabelecem com outras pessoas, as quais vão mediar a sua atividade psicológica/intelectual.

3.1.2 Elaborar Conceitualmente: uma aposta em outra prática de seleção de conteúdos.

A cada concepção discutida, nesta pesquisa evidencia-se a importância da professora alfabetizadora saber fazer as escolhas sobre que conhecimento ensinar e de que forma este deve ser mediado para a criança, pois o conhecimento escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁶. O conceito de *zona de*

¹⁶ Para Vygotsky (2005, p.70), todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

desenvolvimento proximal, ora apresentado, traz elementos para olharmos essa relação entre as práticas exercidas em sala de aula.

No cotidiano da sala de alfabetização pesquisada, a professora se coloca como sujeito autoritário e o conhecimento como verdade absoluta na mediação das crianças que se encontra em processo de aquisição da linguagem escrita e de elaboração de novos conceitos. Assim, é interessante observar como a prática educativa, especificamente na sala de alfabetização, oportuniza ou não atividades mentais na criança, suas elaborações e o desenvolvimento dos conceitos¹⁷ trabalhados na escola.

A conceituação encontra-se no âmbito que Vygotsky (2005) chamou de funções psicológicas superiores. Para ele, os conceitos não representam aspectos intrínsecos da mente, mas são construídos historicamente, situados nos vários momentos do desenvolvimento humano. As características essencialmente humanas entre linguagem e formação de conceitos não se constitui apenas no biológico/hereditário, mas dentro de um contexto de interações sociais múltiplas, no qual está inserida a educação escolar mais especificamente.

Apoiada em Vygotsky, Oliveira (1995) afirma que a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, a função comunicativa da linguagem é bem evidente desde o nascimento da criança. O bebê ainda não articula as palavras e nem sabe os seus significados, mas consegue se comunicar com os adultos por gestos, sons e expressões. Entretanto, para que esta comunicação seja mais elaborada, é necessário que adultos e crianças partilhem de um sistema de signos comum, que possa ser generalizado e transmitido de um para o outro. Assim, a linguagem favorece processos de abstração e generalização.

Com base nesta concepção, analisaremos, por meio das escolhas dos conteúdos e da concepção de alfabetização da professora da classe de alfabetização pesquisada, como as práticas de intervenções colaboram na formação de conceitos das crianças. A elaboração conceitual é considerada por Fontana (1996, p. 122) como “um modo culturalmente

¹⁷ Sobre o processo de formação dos conceitos, Vygotsky (2005, p. 104) define conceito como sendo mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado”.

Na sala de alfabetização, a professora ao escolher um novo conteúdo para trabalhar com os alunos, ao tentar problematizá-lo não ultrapassa o senso comum. Vejamos como estes conceitos são trabalhados na sala de alfabetização:

A professora, após trabalhar o texto “A Água na natureza” do livro didático, inicia a temática que irá trabalhar com as crianças sobre a “Água”.

Entrega-lhes um pequeno texto falando sobre os estados físicos da água e ordena que façam uma leitura. Após, sem explicar ou ler com as crianças, a professora distribui uma atividade de palavras cruzadas sobre o tema. Ao completarem as atividades, inicia a correção no quadro, chamando alguns alunos:

P- __ Quando está no estado sólido, como é?

A1- __ Mole

P- __ Sólido. A professora já explicou sobre isso.

A1- __ Duro

P- __ Duro. O gelo é sólido. Professora chama outro aluno para completar a cruzadinha.

P- __ Mole. Quando é mole o que é? Como a gente chama?

A2- __ Líquido.

P- __ Então escreve, líquido. Chama outro aluno ao quadro e fala:

P- __ Outro estado da água, qual é?

A3- __ Vapor.

P- __ Então escreve gasoso. Não é vapor gente, é gasoso.

(Diário de campo, outubro/2005)

Novamente a proposta de atividade reduz-se somente ao uso exaustivo da fala da professora sem qualquer relação ou proposta de trabalhar com seus alunos situações problemas. As crianças apresentam dificuldade em relacionar o conceito já definido pela professora. Algumas crianças não desenvolveram as funções intelectuais ao relacionar os exemplos aos conceitos e características, visto que esta atividade tem a intenção de levar o aluno a aprender o conceito por meio da memorização. A articulação entre o processo abstrato e a generalização precisa ser mediada pela professora. Segundo Fontana (1995), a elaboração

conceitual não acontece naturalmente, mas é aprendida e objetivada nas condições reais de interações nas diferentes instituições.

Na atividade observada, a professora abre novos conceitos, partindo da temática “água”. Porém, mesmo introduzindo novos conceitos como: sólido, líquido e gasoso, a professora não ultrapassa essa discussão, detendo-se somente aos exemplos apresentados do cotidiano das crianças. Para explicar a importância do papel da escola no processo do desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky (2005) faz uma importante distinção entre os conceitos cotidianos formados pela criança sem ajuda do aprendizado sistemático e os conceitos científicos, aqueles elaborados em sala de aula. Nesta perspectiva Rego (2004, p. 77) define, a partir das explicações de Vygotsky, assim estes conceitos:

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessível à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na sala de aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalizações.

A escola desempenha um importante papel na formação dos conceitos, principalmente dos conceitos científicos. O professor propicia este conhecimento às crianças quando a partir de um conceito científico, faz com que seus alunos consigam fazer relações com conceitos cotidianos, ou, quando partir de um conceito cotidiano, possibilita chegar aos conceitos científicos mais elaborados. Nestes dois processos, Vygotsky (2005) argumenta que o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos relaciona-se e estes, influenciam-se entre si, fazendo parte de um único processo, o desenvolvimento da formação de conceitos.

Na classe pesquisada a professora alfabetizadora, por desconhecer este processo, fez com que, na maioria das atividades planejadas, as crianças permanecessem na fase sincrética do pensamento. Essas atividades e as mediações realizadas pela professora não contribuem para que o avanço do percurso de desenvolvimento das crianças. As crianças buscavam individualmente as respostas para seus questionamentos que geralmente não foram resolvidos com êxito. Em relação à fase sincrética do pensamento e ação, Vygotsky (2005), por meio de

pesquisas que demonstraram a trajetória até a formação de conceitos, esboça três estágios distintos:

No primeiro estágio a criança forma conceitos sincréticos, isto é, ocorre uma manifestação do estágio de tentativa e erro no desenvolvimento do pensamento. Neste momento a criança agrupa objetos ao acaso e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa, sendo substituído quando se prova que a suposição estava errada.

No estágio seguinte, chamado de pensamentos por complexos, a composição do grupo é freqüentemente determinada pela posição espacial dos objetos experimentais, ou seja, por uma organização do campo visual da criança puramente sincrética. Nesta fase, a criança já não confunde as relações às suas próprias impressões com as relações entre as coisas, afastando-se do sincretismo e caminhando em relação ao objetivo. “O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual” (VYGOTSKY 2005, p.76).

O último e terceiro estágio, “levará à formação dos conceitos propriamente ditos, a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta”. (OLIVEIRA 1995, p.29).

Os percursos genéticos propostos por Vygotsky para o pensamento conceitual não são lineares. Segundo Oliveira (1995), por mais que os estágios se apresentem em uma ordem hierárquica, Vygotsky afirma que o terceiro estágio não aparece, necessariamente, surgindo somente quando o pensamento por complexo completar todo o seu desenvolvimento. É extremamente importante na formação de conceitos unir e separar, isto é, a síntese deve combinar com a análise. A capacidade de realizar estas duas operações não é possível no pensamento por complexos.

Com base nos processos de formação de conceitos concretizados nas concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento, podemos afirmar que muitos professores não conseguem mediar este processo para a criança por apresentar-se igualmente na condição de não elaborar e sistematizar seus próprios conceitos.

Na cena descrita, a professora, ao explicar os conceitos sobre os estados físicos da água, relaciona este conhecimento em exemplos cotidianos conhecidos pela criança e finaliza. *“Quando está no estado sólido, como é?(...) Sólido. A professora já explicou sobre isso(...) Duro. O gelo é sólido (...) Mole. Quando é mole o que é? Como a gente chama? (...) Então escreve gasoso. Não é vapor gente, é gasoso”*. Ensina os conceitos de sólido, líquido e gasoso, sem explicar as diversas formas que a água é encontrada na natureza e os processos de mudanças destes estados físicos, desconsiderando a transformação dos mesmos. Ao trabalhar

o tema “água”, muitas relações que ajudem a criança a construir e chegar ao pensamento por complexos poderiam ser encaminhadas de diferentes formas.

O conteúdo proposto pela professora alfabetizadora, poderia ser mais bem compreendido se juntamente com as crianças fosse elaborado um “mapa conceitual” ou se fossem viabilizadas atividades experimentais com registros dos processos de transformações, possibilitando que as crianças sistematizassem e organizassem os conceitos, ao mesmo tempo que articulavam os conceitos cotidianos e científicos. A forma como são planejadas estas atividades acabam fragmentando esta relação, não contribuindo para a formação dos conceitos.

Desta forma, ao construir o mapa conceitual com seus alunos, a professora poderia sistematizar e organizar o pensamento e contribuir para as elaborações mais complexas. Ao mesmo tempo em que constrói novos conceitos com a criança, o processo de alfabetização é favorecido perante os registros, não se detendo somente a exposições orais e a exercícios de memorização.

Ao trabalhar com o conceito de água, para não se tornar apenas um conceito generalizante é preciso que o processo entre os meios verbais e experimentais seja recíproco, que estes se complementem mutuamente. A elaboração conceitual requer do docente não só a utilização dos conhecimentos didáticos, que crie estratégias pedagógicas que ofereçam apoio aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens, mas, também os conhecimentos das diversas áreas, compreendendo que é no contexto das interações sociais, do jogo dialógico e da intersubjetividade que a aprendizagem adquire sentido.

Esta dificuldade em articular os conhecimentos didáticos com os conhecimentos científicos, conseqüentemente está articulada com o processo de formação dos professores, não somente os professores alfabetizadores, mas todos que fazem parte do universo escolar. A formação em serviço é um importante meio para desenvolver com os professores conhecimentos que possibilitem mudanças na sua prática pedagógica. Na escola pesquisada, a formação em serviço encontra-se ausente devido a outras “prioridades”, como as questões administrativas, que são consideradas como relevantes para o trabalho escolar.

Desde a inauguração da escola até a data em que iniciei esta pesquisa (fevereiro/2001 a junho/2005), não constava na escola um supervisor ou coordenador pedagógico com habilitação para a função com uma proposta de formação em serviço que auxiliasse nos planejamentos, discutisse aspectos relacionados a ação pedagógica ou promovesse encontros na escola para que o grupo realizasse estudos sobre questões relevantes do cotidiano escolar.

Os profissionais que assumiram por algum tempo estas funções eram nomeados como “assessores pedagógicos”, que Auxiliavam o professor na construção de materiais, manutenção da disciplina dos alunos, atendimento aos pais e outras funções administrativas da escola. Assim, os professores, quando necessitam de ajuda para resolverem problemas relacionados à aprendizagem dos alunos ou trocarem experiências sobre determinadas atividades, recorrendo aos colegas de trabalho ou o fazem individualmente.

Priorizar essas experiências cotidianas na formação em serviço, não significa que a teoria abandone seu papel catalisador, ao contrário, segundo Moraes e Torriglia (2003, p. 48):

(...) o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos a sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares.

O trabalho da professora pesquisada é um trabalho quase sempre realizado individualmente. Nas paradas pedagógicas realizadas na escola, quando disponibilizado um momento para planejar, cada professor dirige-se a sua sala de aula e realiza seu plano de aula, arruma seus materiais, corrige os trabalhos e provas dos alunos, ocupando seu tempo com diversos fatores que consideram importantes, ou seja, a formação em serviço inexistente deixando o professor e sua prática à própria sorte.

3.2 Só se ensina o que se sabe: a compreensão sobre alfabetização

Pensar a alfabetização e mais particularmente, o processo de apropriação da língua escrita no cotidiano da sala de aula é pensar também as articulações entre o processo ensino-aprendizagem e as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas. Essas concepções, que são síntese de relações sociais construídas historicamente estabelecendo-se no interior das escolas, permeiam a ação pedagógica por meio das interações e interlocuções que decorrem neste processo. É por meio das diferentes práticas, diferentes métodos, interesses, atribuição de valores e confronto de situações, que busquei realizar uma reflexão mais ampla sobre a relação ensino-aprendizagem.

Na classe de alfabetização, a professora ocupa a posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar¹⁸ crianças a ler e a escrever. Neste mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever. Há uma concepção dessas tarefas que está implícita no jogo das relações acadêmicas, ou seja, espera-se que a professora e os alunos assumam suas condições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais já estabelecidas.

A professora, neste processo, também está submetida a uma sistematização do trabalho, em que passos a seguir são predeterminados e organizados. Como seguidora desta sistematização de conteúdos e processos burocráticos, muitas vezes ela também não encontra espaços para manifestar sua criatividade. Assim, torna-se incapaz de perceber que este processo extremamente técnico é construído a partir de modelos a serem copiados e repetidos. Esse sistema técnico burocratiza a mente de alunos e professores, ao mesmo tempo em que lhes nega a possibilidade de responder criativamente aos problemas da realidade concreta.

Sobre esta relação com a ação educativa, Perez e Sampaio (2003, p. 59 – 60) afirmam que:

A curiosidade, a expressão e a criatividade das crianças têm sido sistematicamente bloqueadas pela ação escolar que, ao se utilizar de procedimentos mecânicos, impede que o processo pedagógico seja de fato um processo educativo.

É interessante destacar também, como a escola trabalha numa concepção de conhecimento como “verdade absoluta”. Desconsiderando que esta verdade é determinada por um processo histórico e que se encontra em constante processo de transformação. Ou seja, se a verdade é o conhecimento, o que é verdadeiro é o fato de o conhecimento ser um processo que se constrói pelo diálogo, nas interações e nas relações inter e intra-subjetivas¹⁹.

Veja como este processo se constrói na cena a seguir:

Um aluno sentado mais no fundo da sala de 1ª série olhando o livro didático, vira a página do livro procurando a que lhe chamou atenção. Então pergunta se e quando vão estudar aquela lição. A professora olha para criança e responde:

P: __Sim, vamos outro dia. Agora pode fechar o livro e abra o caderninho.

¹⁸ SMOLKA (2003, p.31) A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Deste modo a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar.

¹⁹Para Rego (2004), Inter – Refere-se às atividades que ocorrem no plano social e Intra – Refere-se às atividades que ocorrem em âmbito individual.

Professora orienta os alunos no caderno mostrando onde copiar. Divide o quadro ao meio e inicia escrevendo a data.

P: __ Quem sabe que dia é hoje?

Aluno L: __ Dia nove do nove de dois mil e cinco.

P: __ Isso, muito bem. Coloquem a data. Vocês já sabem, escrevam a data certinha. Como é que eu faço? (Pergunta como escreve a sílaba DA)

Alunos: __ O D e o A

P: __ D de dinossauro e A da abelha. E o TA?

Alunos: __ T e o A

P: __ T do tatu e o A da abelha.

(Diário de campo, setembro/2005)

Quando a professora, na situação descrita, propõe o estudo do livro para outro dia e ordena que fechem o livro e tirem o caderninho para iniciar as atividades, observa-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída e que ela, na sua concepção, está alfabetizando as crianças.

Ainda, na cena descrita, percebe-se que a professora escreve a data para os alunos e questiona a forma como se escreve. Observa-se que ela está escrevendo na lousa as famílias silábicas (da e ta) e imagina que as crianças estão aprendendo as famílias silábicas o que as levará a aprender a ler e a escrever. A professora exerce sua função acreditando que é com a repetição oral das sílabas e com a cópia das mesmas que a criança irá aprender, observe no exemplo como este processo se constitui:

Atividades no caderno:

a) Escreva as famílias silábicas
de duas letras:

(J) - JA - JE - JI - JO - JU

(L) - LA - LE - LI - LO - LU

(M) - MA - ME - MI - MO - MU

(N) - NA - NE - NI - NO - NU

Figura 3: Proposta de atividade

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

É importante entender que, para a professora, a alfabetização parte do pressuposto que é necessário que os alunos compreendam primeiramente a junção de letras e sílabas para a formação de palavras. Para ela, o aluno deve iniciar o processo juntando vogais com vogais, em seguida partir para a junção de vogais com uma consoante (sílabas simples) e somente depois a junção de consoante com outras letras, o que chamaria de sílabas complexas.

Vejamos como isto acontece em uma situação na sala de alfabetização pesquisada:

Professora, com uma régua de madeira, chama atenção das crianças e solicita que elas leiam as letras do alfabeto expostas na parede ao lado do quadro. Aponta para que as crianças leiam somente as vogais e em seguida somente para as consoantes. Nas consoantes lê também as famílias silábicas que estão coladas em cima de cada letra.

P – Vocês sabem que a vogal sozinha já tem o som delas, não precisa de outra para formar sílaba. Elas também aparecem com as consoantes. Olha o que eu vou escrever aqui (escreve no quadro a palavra ÁGUA)

Professora pergunta quantas sílabas tem a palavra e as crianças respondem duas sílabas (batendo palmas para identificar a quantidade de sons).

Ao verificar com as crianças uma sílaba diferente (GUA), a professora explica que esta sílaba possui uma bengalinha, a letra U.

Retorna para as sílabas expostas na parede da sala e fala:

P- Essas sílabas aqui são chamadas de sílabas simples (aponta para as sílabas: ma – va– ta - sa - etc.) Porque é simples de aprender. Eu junto uma consoante com uma vogal, sei o som delas e escrevo. (...) As sílabas complexas a gente já viu. Então gente, quando o som está diferente, vocês parem e pensem.

(Diário de campo, outubro/2005)

Em muitas destas situações, no processo de alfabetização, professores não reconhecem seus alunos como sujeitos e produtores de conhecimentos, mas como sujeitos passivos diante deste processo. A história de vida de cada criança, seu modo peculiar de ler o mundo que a circunda, os conhecimentos que traz para a escola, não são levados em conta.

Para Perez e Sampaio (2003), a criança é encarada como receptora de informações, sendo o aprendizado, avaliado a partir da capacidade de reproduzir mecanicamente as informações transmitidas. Neste sentido, a prática pedagógica tem como referencial o treino, a memorização e a repetição numa relação mecânica de produção de saber.

Sobre o exposto, Smolka (2003, p. 35) também argumenta que:

Uma certa concepção dessas tarefas está implícita no jogo das relações acadêmicas, ou seja, espera-se que a professora e alunos assumam suas condições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais. Isto parece claro e transparente, ou seja, não se questiona, porque faz parte das “formações imaginárias”.

Nesta relação, é importante também analisar o que a professora diz, sendo um indicador importantíssimo à medida que revela sua relação com os alunos e sua relação com a escrita. Ao falar sobre parte da estrutura das palavras (da - ta) revela, especificamente na linguagem escrita, uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar. A professora apresenta a escrita como uma mera transcrição da fala, relacionando as sílabas com palavras chaves utilizadas no alfabeto²⁰.

A professora faz o que sabe²¹. Ao relacionar as letras do alfabeto a palavras-chaves, não há um esclarecimento por parte da professora sobre esta construção da escrita, supondo assim que a criança é capaz de ler e aprender fazendo relação somente com o modelo exposto, sem necessariamente trabalhar as diversas formas de linguagens, textos e principalmente a função social da escrita. Nas atividades propostas em sala de aula, geralmente são realizadas cópias de modelos e exercícios que priorizam a memorização das sílabas, além de idéias elaboradas pela professora que dificilmente oportunizam que os alunos exponham suas idéias e construam seu conhecimento.

Assim, pode-se inferir que é evidente o desconhecimento do processo de produção e apropriação da língua por parte da professora entre processo de desenvolvimento e aprendizagem com relação à sua ação didática. A professora, na ação pedagógica promove muitas situações em que envolve o processo de desenvolvimento, quando propõe exercícios

²⁰ Na sala de alfabetização pesquisada, as letras que compõem o alfabeto estão fixadas na parede ao lado esquerdo da lousa, cada letra do alfabeto possui também as famílias silábicas correspondentes.

²¹ Os limites identificados na prática pedagógica da professora podem estar relacionados à sua formação inicial no curso de graduação. Estas lacunas provenientes da formação são decorrentes da própria organização curricular da maior parte dos cursos de ensino superior, neste caso, dos cursos de licenciatura. Cunha (2003), ao discutir a formação de professores e o currículo no ensino superior argumenta que neste nível de ensino o conhecimento é organizado de forma linear, de modo que o estudante precisa primeiro aprender a teoria para depois compreender a prática, concentrada quase sempre no fim dos cursos, na forma de estágios. Deste modo, a prática é concebida como comprovação da teoria e não como fonte geradora de teorias, o que induz à idéia de que o profissional deve sair da universidade com todos os conhecimentos necessários para enfrentar as incertezas da profissão. Tal organização não favorece a compreensão de que a prática é o ponto de partida da teoria; ao contrário, estabelece que a prática deva reproduzi-la nas situações concretas. Ademais, de acordo com Flores (2003), a formação de professores tem sido caracterizada pela fragmentação e pela ausência de articulação entre escola e universidade, formação inicial e formação continuada. “Nesta lógica, aos alunos - futuros professores compete, por si próprios, integrar a teoria e a prática de ensino, bem como a componente disciplinar e a componente pedagógica. O processo de tornar-se professor encontra-se, assim, marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação” (FLORES, 2003, p. 144). Há de se considerar, também, que a formação inicial integra um extenso e permanente processo formativo, uma vez que prepara apenas para o ingresso na profissão.

repetitivos, desconhecendo que somente a aprendizagem é que levará a criança ao desenvolvimento, sendo uma condição a qualidade da intervenção para que a aprendizagem aconteça.

Durante uma consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola de 2004, pois o de 2005 estava em processo de estruturação e encadernação juntamente com os objetivos e projetos para 2006, constatei que não consta uma discussão ou reflexões dos professores da escola sobre que concepção de alfabetização, de homem a escola trabalha. O documento relata as funções de cada funcionário da escola, detalhando claramente os direitos e deveres de cada um. Neste documento encontram-se também todos os relatos de experiências realizados na escola durante o ano.

A partir destas observações, é compreensível que a professora alfabetizadora realize um trabalho solitário na escola. Poucas são as chances de discutir com os colegas ou ter como referência um documento norteador que facilite suas escolhas. Este fato deixa clara a necessidade de momentos na escola que propiciem aos professores discutir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e as bases teóricas que auxiliem no trabalho de sala de aula.

Partindo deste pressuposto, Vygotsky (1998) já fazia em seu tempo – década de 1920 – uma crítica à visão, presente tanto na Psicologia como na Pedagogia, que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora, permanecendo atualmente nos processos de apresentação escolar da escrita para crianças, inclusive aquelas em idade escolar:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1998: p. 139)

Desta maneira, busca-se, nos pressupostos da abordagem histórico cultural, diferentes práticas culturais, fundamentais para compreensão do desenvolvimento das funções superiores. Com base nestes estudos, observa-se que a forma como muitas vezes a escrita para a criança é apresentada, o ensino mecânico, prioriza apenas a codificação do código escrito, prevalecendo sobre a utilização racional, funcional e social da escrita.

Observa-se na cena a seguir, como a professora explica o objetivo de alfabetização aos alunos:

Professora em conversa com os alunos em sala de aula sobre os conteúdos que ainda faltam ser trabalhados até o final do ano comenta:

— (...) Não podemos esquecer do objetivo (...) Objetivo é o que eu quero chegar com aquilo. Então quando vocês vieram para a primeira fase, o objetivo principal é ler e escrever, né? Alfabetização de vocês. Por que vai ficar mais fácil para a segunda série se vocês já sabem ler e escrever direitinho (...) Mas sempre lembrando que o nosso objetivo é ler e escrever.
(Diário de campo, outubro/2005)

Nesta situação de redução e restrição da escrita, o que as crianças aprendem é muito claro, uma escrita sem função explícita na escola, ou seja, sem sentido, que não serve para coisa alguma a não ser para ela mesma. Este processo torna-se redundante, alfabetizar para ensinar a ler e a escrever.

Segundo os pressupostos de Vygotsky (2005), não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo se relaciona com o mundo que o cerca, mas, o aprendizado da linguagem escrita representa um considerável passo no desenvolvimento da pessoa. O domínio deste sistema complexo de signos fornece um novo instrumento de pensamento. À medida que aumenta sua capacidade de memória, as informações propiciam diferentes formas de organizar a ação permitindo um outro tipo de acesso à cultura humana.

Acredita-se também, pela cena descrita, que a criança de 1ª série necessariamente precisa aprender a ler e a escrever mecanicamente para então aprender os conceitos básicos no processo de escolarização. Quando a professora reafirma a importância de ler e escrever para a 2ª série, está vendo a alfabetização como um momento que precede a aprendizagem, como se fossem coisas distintas, seguindo etapas.

Em geral, a professora revela no seu fazer uma formação fragmentada, ou seja, considera que ensinar por partes é o caminho para a compreensão do conhecimento. Possuindo uma visão fragmentada do conhecimento e da realidade, a professora age do mesmo modo com seus alunos. As atividades são fragmentadas, soltas, isoladas e, conseqüentemente, sem sentido para as crianças. A preocupação é com a melhor forma de ensinar a ler e a escrever e não com o sentido do que possa ter para os alunos o que está sendo ensinado. A professora não se dá conta que ninguém aprende o que não lhe faz sentido.

Sem dúvida, ao pensar em alfabetização, não há como fugir de uma multiplicidade de perspectivas resultantes da colaboração de diferentes áreas de conhecimento e uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno que envolve professores e alunos e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios. Entretanto, ao verificarmos o que realmente a professora alfabetizadora compreende sobre o processo de alfabetização, alguns

questionamentos tornam-se importantes. O que é alfabetização? O que se entende por alfabetização?

Para citarmos as respostas possíveis para estas perguntas, precisamos primeiro compreender o que é alfabetização. Para Kramer (2004, p.98), “(...) alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se”. Isto significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que ela pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser dramatizado, imitado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra escrita.

Analisando estes conceitos, Soares (2004) afirma que a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita), sendo este, não interrompido.

Segundo a autora, etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar a ler e a escrever. Ainda, pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo a este processo, seria negar-lhe a especificidade, descaracterizando sua natureza nas habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Assim, Soares (2004) define em seu sentido próprio e específico alfabetização como: *processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita*. Contrapondo esta perspectiva, Britto (2005) argumenta que o termo alfabetização sofreu profunda ressignificação nos anos de 1970 e 1980, quando deixou de ser considerado apenas o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, com seus modelos e regras. A inclusão do conceito de letramento²² na educação tem provocado a retomada da idéia de alfabetização como ação de ensinar a ler e a escrever, como um sistema de código, como se alguém pudesse aprender a ler e a escrever sem aprender simultaneamente objetos culturais e comportamentos associados a esta aprendizagem ou como se houvesse tecnologia neutra.

Segundo Britto (2005.p. 14), a questão do que significa ser alfabetizado segue como um problema teórico e prático, particularmente porque, no caso brasileiro, está ligada ao direito de elegibilidade (analfabetos podem votar, mas não podem ser eleitos).

²² Soares (2004: p. 47) define letramento como resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Tfouni (*apud* Britto, 2005: 11), O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. (...) O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Ultimamente atribui-se um significado abrangente à alfabetização, considerando como um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

Porém, a compreensão deste conceito é restrita, pois muitos professores ainda alfabetizam dentro da concepção do que seja o processo de alfabetização conforme conceitua Soares (2004). Muitos destes professores desconhecem que, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e que esta ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Ao resgatar a função de ensino na escola, na qual o papel da professora é fundamental à aprendizagem da criança Vygotsky (1998), destaca o papel do outro, como mediador-informador dos valores sociais, sendo de crucial importância para o processo ensino/aprendizagem.

Para Rego (1994: p. 204):

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da mesma espécie. Isso quer dizer que, por exemplo, um indivíduo criado numa tribo indígena, que desconhece o sistema da escrita e não tem contato com um ambiente letrado, não se alfabetizará. O mesmo ocorre com a aquisição da fala. A criança só aprende a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, ou seja, as condições orgânicas (possuir o aparelho fonador) embora necessários, não são suficientes para que o indivíduo adquira a linguagem.

De modo geral, no cotidiano das escolas, ainda parece prevalecer a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Exemplo disso são os trabalhos de “prontidão”, normalmente desenvolvidos no período pré-escolar, que têm a intenção explícita de desenvolver na criança determinadas habilidades (discriminação audio-viso-motora, noções de lateralidade e orientação espacial etc.) com o objetivo de prepará-la para o futuro aprendizado da língua escrita.

Nesta concepção, o professor alfabetizador vê-se como responsável único pelo processo de ensinar ler e escrever. Parte do pressuposto de que os alunos já alcançaram algumas etapas de preparação e que agora basta alfabetizá-los.

Ao refletirmos sobre estes dados e se considerarmos que a função da escola é propiciar ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica, de competência para analisar e compreender o mundo, a história, a cultura e as relações sociais, de possibilitar ao aluno o acesso ao saber produzido por todos, cabe fazermos o seguinte questionamento: O que é ser alfabetizador?

Segundo Kramer (2004), considera-se que muitas dos alunos que, ano após ano, engrossam as taxas de repetência escolar, na realidade nem sequer entendem o que seja ler. É importante questionar: será que a maioria dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental chega a compreender o que seja leitura?

Considerando a alfabetização como um processo que começa a ser construído fora e muito antes da entrada da criança na escola, e que a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, Kramer (2004, p. 99) define o ser alfabetizador como aquele que favorece este processo:

(...) propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso deste objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão.

A escolha de como se ensina relaciona-se, então, à forma como a criança aprende e à idéia que na prática da alfabetização, professores, alunos, adultos ou crianças, são criadores da cultura e são criados na cultura.

O papel desempenhado pelo alfabetizador depende da função atribuída à própria alfabetização. É essencial reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social e cultural. Neste sentido, as crianças não aprendem a ler só para que no futuro possam usar este conhecimento, mas para a compreensão do mundo ao seu redor. O sucesso na aquisição da leitura e da escrita não é apenas uma estratégia para que os alunos permaneçam nas escolas, mas para a concretização da função social e cultural da alfabetização no cotidiano da vida desses alunos, garantindo sua efetividade.

Assim, considera-se o aprendizado da escrita um produto cultural construído ao longo da história da humanidade, entendido por Vygotsky (1998) como um processo bastante complexo, iniciado na criança muito antes do professor dar um lápis na sua mão. Para Rego (1994), esta complexidade está associada ao fato da escrita ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado que constitui num conjunto de

(...) símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

Na sala de alfabetização pesquisada, as crianças que não dominavam o código escrito, a escrita mecânica, eram separadas, sentando-se nas carteiras da frente para que pudessem “*prestar mais atenção*”. Estas crianças, consideradas mais fracas pela professora, são encaminhadas à professora de Apoio Pedagógico²³.

O Projeto Apoio Pedagógico, ao mesmo tempo em que emerge em favor de um discurso que apresenta possibilidades diferenciadas para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com necessidades educativas especiais ou alunos com atraso em relação à idade escolar, são paralelamente apontados como responsáveis pela sua aprendizagem. Assim, são posicionados perante os colegas na sala de aula como “*alunos que necessitam ter um pouco mais de atenção para aprender*” e que “*precisam ir para o Apoio Pedagógico para aprender um pouco mais*”.

Conclui-se então, que os alunos que não conseguem aprender têm problemas, são incapazes, não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos (que não estão prontas o suficiente para o processo de alfabetização) e, conseqüentemente, não aprendem a ler e a escrever.

Esta prática é decorrente de uma concepção cujo foco são as capacidades inatas da criança e esta serve de mecanismo de exclusão da criança perante os outros em sala de aula. Este discurso dá à professora a possibilidade de eximir-se de suas obrigações perante a aprendizagem da criança.

Observe, na cena descrita, como este processo classifica e, ao mesmo tempo, justifica o encaminhamento do aluno para o apoio pedagógico.

Em sala de aula, enquanto a professora explica uma operação de adição utilizando o Sistema de Numeração Decimal, duas alunas conversam sobre outro assunto. A professora interrompe a explicação e chama atenção das alunas:

P: __ Logo a Marina²⁴, que tanto precisa. (Marina é uma aluna com “dificuldade de aprendizagem” encaminhada pela professora ao Projeto Apoio Pedagógico) (...) A Marina está tanto precisando aprender Matemática. Marina, olha para cá. Quantas dezenas eu tenho aqui?

²³ O Projeto Apoio Pedagógico, criado em 2001, foi implantado em todas as escolas da rede municipal juntamente com o Ciclo Básico de Alfabetização, atendendo a todas as crianças com supostas dificuldades de aprendizagem. O atendimento da professora de Apoio Pedagógico na sala de alfabetização pesquisada acontece duas vezes por semana, objetivando o atendimento somente as crianças com dificuldades de aprendizagem listadas pela professora regente. Esses alunos possuem, também, atendimento extra classe duas vezes por semana.

²⁴ Para preservar a identidade dos alunos pesquisados, foram dados nomes fictícios aos mesmos, como no caso de Marina e Sueli.

Marina olha em silêncio para a professora e não responde. Professora novamente interrompe a aula e comenta com o grupo de alunos:

P:___ Já falei com a mãe que ela precisa de muita ajuda. (...) Ela está me preocupando, né Marina? A gente está junto tentando ajudar, a Sueli também. (refere-se à outra menina com quem Marina conversava e também com suposta dificuldade de aprendizagem). Isso tudo a gente conversa porque a gente é amiga. Então se a gente vê um amigo que ainda não entendeu como é o número a gente vai ajudar, né? Só que uma das coisas também é prestar atenção. (Diário de campo, setembro/2005)

Neste posicionamento, cada vez mais o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, necessitando de um grande esforço individual para garantir sucesso na escola. O aluno expressa seu constrangimento perante a turma e ao mesmo tempo uma sensação de culpa ao expressar seu silêncio perante a professora.

A professora, na cena descrita, coloca-se na posição de amiga da criança, como se o processo de aprendizagem acontecesse somente por relações afetivas. Ao mesmo tempo em que expõe a aluna perante a turma, minimiza a situação colocando-se ao lado da aluna como amiga e não como um profissional que precisa fazer as intervenções necessárias para que ela possa aprender.

Ao solicitar que a aluna olhasse para o quadro e respondesse a quantidade de dezenas, a professora sabia que a aluna não saberia responder, por que, mesmo assim, a professora colocou-a nesta situação? É necessário enfatizar que neste procedimento a professora legitima e dá visibilidade para o grupo de que é necessário que a aluna participe da sala de apoio. Com esta forma de falar sobre a aluna, a professora faz uso de um gênero discursivo que possui a propriedade de determinar que a mesma encontre dificuldade em aprender, confirmando, portanto, que deve freqüentar a sala de apoio pedagógico.

Diante desta educação escolarizada que funciona como um conjunto de dispositivos que classificam, hierarquizam e produzem mecanismos, os quais lhe identificam, Ropelato (2003, p. 26), afirma que:

(...) na medida em que estes alunos são capturados pelo processo de normalização; são identificados, categorizados, hierarquizados e ganham materialidade. Eles existem nas estatísticas, nas salas de aula, nos programas de recuperação, nos discursos que alegam publicamente que é necessário ajudá-los, respeitá-los, valorizá-los. Alunos que sofrem os efeitos deste processo e que aprendem a se olhar, a se narrar, a se constituir no espaço onde não estão, pois o efeito retroativo do espelho permite que o olhar retorne a si mesmo, dirigindo e controlando.

Ao observar as práticas de intervenções no processo de alfabetização, presenciamos que estas intervenções se constituem praticamente por uma concepção de alfabetização já cristalizada. A intervenção ocorre de acordo com o que a professora acredita ser alfabetização. Sua concepção, mesmo que ainda sua intenção seja que os alunos aprendam a ler e a escrever, não permite que proporcione a estes alunos uma compreensão mais elaborada da verdadeira função social da escrita.

Assim, pode-se afirmar que a seleção dos conteúdos para alfabetização da professora pesquisada é feita a partir da:

- transmissão do conhecimento por meio do discurso que predomina e impõe, priorizando o silêncio, ou seja, a professora assume a tarefa de ensinar a ler e a escrever e os alunos de aprenderem a ler e a escrever;
- concepção de conhecimento como “verdade absoluta”;
- seleção de conteúdos que servem como pré-requisitos para outros, ou seja, ensina as vogais para ensinar as sílabas simples e depois as sílabas complexas, seguindo sucessivamente uma hierarquia na sua organização;
- memorização e a repetição numa relação mecânica de produção de saber;
- exposição de modelos, o que desconsideram a função social da escrita.

4 “COMO ENSINAR?”: AS ESCOLHAS DA PROFESSORA NA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS.

No capítulo anterior, analisei como a professora alfabetizadora seleciona os conteúdos, observando um rol de conteúdos previamente definidos para a série em que atua, sendo estes selecionados em uma escala entre os conteúdos mais simples e os mais complexos, acentuando uma suposta hierarquia entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base nestas observações, este capítulo tem como objetivo compreender como se estabelece esse currículo na ação, ou seja, como a professora alfabetizadora, diante de suas escolhas sobre o que ensinar, organiza os conteúdos de modo a propiciar aos alunos a elaboração de novos conceitos.

Considerando que a cultura curricular nas escolas é ainda fortemente apresentada e conhecida como currículo prescritivo, essa cultura não é uma mera seleção de conteúdos desordenados, sem critério algum. Ao contrário, estes conteúdos estão organizados sob a forma do que se considera mais apropriado para um nível educativo de um determinado grupo.

Segundo Sacristán (2000), o próprio entendimento de currículo, implica uma idéia de cultura “organizada” por certos critérios pela escola. Os conteúdos foram organizados para formar, de fato, um currículo escolar. Neste sentido, dizemos que o currículo tem uma determinada forma, e que esta é consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto.

Para o autor, este formato curricular é substancial na configuração do currículo, surgindo importantes repercussões na prática. A organização dos diversos elementos que compõem o currículo não é uma mera qualidade sem transcendência ou formal, mas passa a ser uma parte integrante da mensagem transmitida, projetando-se na prática.

Na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, a proposta curricular está organizada em ciclos de formação para as séries iniciais. Porém, esta proposta não se efetiva em muitas das práticas de sala de aula. A professora pesquisada, mesmo ciente desta nova organização curricular, ainda seleciona os conteúdos e os organiza como se estivesse em uma organização curricular por seriação. A proposta de ciclo é somente uma concretização burocrática e administrativa, não se efetivando na sua prática cotidiana.

Essa mudança na prática dos professores poderia acontecer mesmo em uma organização por seriação, mas, pela implantação do ciclo para superar os índices de

repetência, o discurso proposto pela Secretaria de Educação sobre esta nova proposta, não chegou a alcançar os objetivos previstos. Isto é decorrente da não disponibilização de formação para os professores envolvidos com o ciclo de formação. Mudar a realidade do município, especificamente nos índices de repetência dos alunos em processo de alfabetização, não se efetiva em discurso, mas, em um processo eficaz de formação continuada com temáticas específicas e interdisciplinares e acompanhamento sistemático que possibilite ao professor refletir sobre suas ações.

A explicação para como acontece esta organização dos conteúdos está relacionada às abordagens tradicionais do currículo. Segundo Santos e Moreira (1995), essa abordagem trata a organização do conhecimento escolar como um processo que define qual conhecimento, onde, como e para quem pode ser ensinado. Esse pressuposto consolida a idéia de que a organização do currículo, em termos da seqüência da apresentação dos conteúdos selecionados, tem que ser definida a partir da estrutura lógica das disciplinas e do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Além disto, perante esta tradição, o conhecimento científico é traduzido por uma linguagem bem mais simples para que se torne acessível ao aluno.

Ao dar ênfase as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a professora alfabetizadora realiza a organização destes conteúdos de modo que, a maioria das atividades propostas, mesmo partindo de um tema ou de qualquer outro conteúdo de outras áreas específicas (História, Geografia, Arte...), são pretextos para chegar a atividades de Língua Portuguesa e Matemática:

(5^ª feira, 25-08-2005)

- Resolva o problema abaixo:

Na floresta apareceram 3 sacis e 2 curupiras. Quantos personagens folclóricos tinha ao todo?

Vamos escrever frases sobre:

SACI-PERERÊ, CURUPIRA, LOBISOMEM, BOITATÁ.

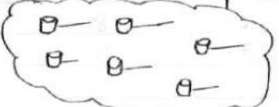
- Separe as sílabas: e conte quantos tem.

curupira -	<input type="checkbox"/>
saci pererê -	<input type="checkbox"/>
lobisomen -	<input type="checkbox"/>
boitata -	<input type="checkbox"/>

No caderno: Fale sobre a lenda do SACI

PRODUÇÃO DE TEXTO

a) Desenhe meia dúzia de cachimbos: e escreva quanto é:



Meia dúzia é

Figura 4: Cópia das atividades registradas no caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

Fonte: Caderno de planejamento da professora.

As escolhas que parecem presidir a seleção e organização dos conteúdos na alfabetização, neste exemplo, aparecem marcadas pela concepção de que para alfabetizar, o aluno precisa dominar necessariamente as disciplinas “centrais”, Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo que entrem em cena discussões em outras áreas do conhecimento, para a professora esta relação é simplesmente para cumprir o que está previsto no rol de conteúdos programados, pois o seu objetivo central é ensinar os alunos a escreverem e lerem, ou seja, na compreensão da professora: alfabetizar.

Segundo Sampaio (1998), as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, revelam-se no interior de nossas escolas como conteúdos decisivos para sustentar o ensino e a aprendizagem das demais áreas do conhecimento, pois tendo como núcleo básico de aprendizagem a leitura, a escrita e os cálculos, tais aquisições devem evoluir na direção deste pensamento, ou seja, o aluno após obter o domínio destas habilidades, poderá lidar com outras disciplinas e textos específicos.

Para compreender esta relação entre currículo e sua organização, faz-se necessário entender não somente as escolhas dos conteúdos, mas os códigos e as práticas que atuam e agem em nível implícito e explícito. “Os códigos são elementos que dão forma “pedagógica” aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática” (SACRISTÁN, 2000. p.75).

Portanto, a escolha de objetivos e conteúdos para uma organização, implicará conseqüentemente nas escolhas dos métodos e materiais, que de forma direta desenvolverão realmente os conteúdos curriculares para a formação dos alunos. Assim, a forma de organização dos conteúdos é o que realmente constitui o currículo na ação e é um de seus códigos mais decisivos, assim, a forma como se organiza o conhecimento selecionado pela professora alfabetizadora é que condicionará a experiência que os alunos poderão ou não obter desta relação.

A transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, será compreendida sob o conceito de discurso pedagógico. Segundo Santos e Moreira (1995, p. 60), Bernstein define discurso pedagógico como:

(...) constituído de regras que definem a forma como determinadas competências são transmitidas na escola. Esse discurso é constituído por dois discursos. O primeiro deles, o discurso instrucional, estabelece o que deve ser transmitido. O segundo, chamado discurso regulativo, define a forma de transmissão, isto é, define como relações sociais de transmissão e aquisição serão constituídas e mantidas. Deste modo, o discurso pedagógico não tem um discurso próprio; ele se constitui de princípios para aquisição de outros discursos.

Esse discurso pedagógico exclui o discurso científico para inseri-lo no mundo escolar. Este processo, que Bernstein (*apud* SANTOS E MOREIRA, 1995) chamou de recontextualização ocorre em diversos níveis e de forma sucessiva. O conhecimento produzido em um determinado campo da ciência é primeiramente, recontextualizado de acordo com princípios políticos, instâncias públicas e privadas relacionadas à Educação para,

finalmente, ser recontextualizado para o currículo escolar. Assim, o discurso pedagógico define as regras com as quais as competências serão transmitidas.

No discurso da professora alfabetizadora, essa recontextualização é observada em sala de aula de forma simplificada e até distorcida. Exemplificarei este discurso da professora alfabetizadora ao transcrever o conhecimento científico em conhecimento escolar utilizando uma das cenas do capítulo anterior:

P- __ Quando está no estado sólido, como é?

A1- __ Mole

P- __ Sólido. A professora já explicou sobre isso.

A1- __ Duro

P- __ Duro. O gelo é sólido. Professora chama outro aluno para completar a cruzadinha.

P- __ Mole. Quando é mole o que é? Como a gente chama?

A2- __ Líquido.

P- __ Então escreve, líquido. Chama outro aluno ao quadro e fala:

P- __ Outro estado da água, qual é?

A3- __ Vapor.

P- __ Então escreve gasoso. Não é vapor gente, é gasoso.

(Diário de campo, outubro/2005)

O exemplo utilizado pela professora alfabetizadora ao referir-se ao sólido como “duro” e líquido como “mole”, identifica a forma como são simplificados estes conteúdos para que ao aluno possa “compreender” o conceito. Estes exemplos são apresentados aos alunos desta forma, não somente com a intenção de simplificar, mas, por desconhecimento da professora em relação a outras áreas específicas do conhecimento. A forma como esta recontextualização vai sendo (re) construída na ação da professora, implica muito no conhecimento que possui.

No currículo implicam princípios com base nos quais os professores valorizam certos conteúdos em detrimento de outros. Isto é, ao trabalhar com a temática sobre “ÁGUA”, vários conteúdos poderiam ser abordados, portanto, a escolha da professora em ensinar os estados físicos da água se destaca por conceber que seria um jeito mais simples e fácil dos alunos entenderem ou por fazer parte da “tradição” dos conteúdos abordados para esta série.

Santos e Moreira (1995), apoiando-se nas idéias de Bernstein, esclarecem que, o conhecimento científico ao ser organizado de acordo com a lógica escolar, sofre uma complexa transformação. Diante disto, conclui-se que os princípios estruturadores do

processo de organização do conhecimento escolar, derivadas das teorias de ensino e aprendizagem, não devem ser considerados apenas como princípios que orientam este processo de organização, isto é, não podem ser considerados como um conjunto de elementos de ordem pedagógica diferenciando-se do conhecimento a ser incorporado pela escola. Essa passagem do conhecimento científico para o terreno escolar é definida por muitos autores por “transposição didática”, sendo entendida como

(...) o processo de reorganização dos saberes e dos materiais disponíveis em uma sociedade de modo a torná-los transmissíveis e assimiláveis pelos aprendizes. Nesse processo de organização do conhecimento escolar, a transposição didática envolve segmentação do conteúdo, cortes, simplificações, organização progressiva do conteúdo e sua transformação em lições, exercícios e questões de avaliação. Ao se discutir o processo de transposição didática, o que se quer realçar é que os saberes escolares são claramente marcados pela forma como são estruturados o tempo e o espaço escolares (a duração dos cursos, sua divisão em anos, semestres, unidades, bem como lições em classes organizadas por idade ou nível de domínio de conhecimento) (SANTOS e MOREIRA, 1995, p.61).

Este conceito, segundo estes autores, tem sido criticado por não considerar a autonomia relativa do sistema escolar, pois se trabalha com a idéia de que todo saber escolar é produzido fora da escola, sendo apenas apropriado pela escola, desconsiderando a capacidade e possibilidade da escola de criar cultura. Outro argumento é de que determinadas maneiras de transmitir os conteúdos terminam se transformando em saberes escolares, sendo que muitos dos conteúdos escolares se confundem com os métodos de ensino.

Para compreender esta transposição didática, o currículo, tal como se expressa na prática escolar, manifesta suas determinações e adquire significado muitas vezes diferente do propósito inicial. As propostas de atividades orientam-se em diferentes parâmetros e expressam múltiplas determinações e, nessa complexidade de fatores é que se pode compreender o currículo como elemento que ao mesmo tempo é estruturado na prática e determinado por ela. Portanto, na prática de sala de aula é que as relações de currículo vão se estabelecendo (SAMPAIO, 1998).

Estas relações são identificadas em alguns momentos importantes nos quais a professora pesquisada articula os conhecimentos escolares. A transposição didática organizada pela professora também segue uma lógica hierárquica do conhecimento indo dos conteúdos mais simples aos considerados mais relevantes para o aluno. As atividades propostas geralmente são apresentadas com baixo grau de dificuldade, intencionando facilitar

para o aluno sua execução e justificando que mais tarde serão aprofundadas. Observe como este mecanismo acontece na sala de alfabetização:

Professora ao realizar alguns questionamentos com os alunos sobre o tema ÁGUA, o qual estava iniciando, argumenta para a classe:

P- __ Eu estou perguntando para vocês o que querem saber da água para mim poder trazer os livros para pesquisar.

Professora pára de falar, pega o caderno de planejamento, olha para ver se não esqueceu de nenhum passo da aula que registrou e continua:

P- __ Então para começar, claro, eu queria deixar bem claro o que eu já falei outras vezes. Vocês na primeira fase do 1º ciclo, o conteúdo, tema água, nós vamos estudar pouquinho nesta fase. Na segunda vocês vão estudar mais e assim a cada ano se aprofundando. É sempre um assunto a estudar e nunca se acaba.

(Diário de campo, outubro/2005).

Neste exemplo, a professora se preocupa com os pré-requisitos da aprendizagem seguindo uma seqüência que dê continuidade aos conteúdos, ou seja, o aluno deve colecionar um grupo de conteúdos selecionados de modo a satisfazer certos critérios de avaliação. Percebe-se, também, a preocupação para que estes conteúdos estejam garantidos no ano seguinte. Assim, o currículo vai criando forma e se estabelecendo nas relações cotidianas de organização dos conteúdos.

Segundo Santos e Moreira (1995), Bernstein classifica o currículo em dois tipos: currículo “coleção” e currículo “integrado”. O currículo tipo coleção está submetido à compartimentalização das disciplinas, fundamentando-se nas relações mais hierárquicas e mais autoritárias entre alunos e professores. Como na cena descrita, podemos observar que este currículo demarca que tipo e como determinados conhecimentos podem ser trabalhados, como também uma forma de controle sobre os sujeitos implicados nesta relação, tanto ao aluno que aprenderá em fragmentos, como ao professor que, de uma forma ou de outra, garante o que vai ensinar nas etapas posteriores.

Para o autor, outra maneira de conceber o currículo é o tipo “integrado”. Essa idéia trabalha com conceitos derivados das estruturas mais profundas de cada área do conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno é colocado mais cedo em contato com um tipo de conhecimento que, no currículo tipo coleção, ele só aprenderia em níveis de escolarização bastante avançados. Este currículo favorece relações mais democráticas, exigindo trabalho coletivo, sem nítidas fronteiras entre as disciplinas.

Trabalhar na perspectiva de um currículo integrado, por sua vez, favorece a capacidade de decisão do aluno, o foco na construção do conhecimento, a utilização de idéias que estabeleçam relações entre diferentes campos do saber; a valorização da estrutura profunda dos assuntos; o estabelecimento de relações mais democráticas nas salas de aula (MOREIRA, 2003, p. 62).

Freqüentemente, a professora alfabetizadora seleciona e organiza os conteúdos de suas aulas baseada em um currículo tipo coleção. Esta escolha garante à professora uma estrutura de autoridade, concebendo o aluno como um sujeito nulo e incapaz de produzir este conhecimento. Nesta escolha, as identidades educacionais também se incluem, visto que, em uma proposta de currículo integrado, o sistema curricular educacional resiste a tais mudanças que provoquem conflitos.

Na educação, segundo Moreira (2003), o desejável é ir além de um currículo integrado. Os problemas que surgem e que a nossa sociedade precisa enfrentar nos dias atuais, como os problemas ecológicos e educacionais, não serão possíveis de ser superados enquanto a educação tratá-los de forma fragmentada, pois, estes problemas não se situam no âmbito das disciplinas, como no caso específico do estudo sobre a alfabetização, mas são problemas “híbridos” e que requerem saberes híbridos, não disciplinares, organizados em uma ordem hierárquica de conhecimento.

4.1 Planejar: a professora organiza sua ação.

A tentativa de responder à problemática desta pesquisa, que analisa a seleção e organização dos conteúdos no processo de alfabetização, requer necessariamente desvendar esta relação do currículo na sua ação. O currículo, nesta perspectiva é constituído mediante a proposta de práticas educativas, concretizando-se em situações reais. É na ação que o currículo realmente expressa seu valor, pois é na prática que todo o projeto, toda intenção se faz realidade e adquire significação, independente dos propósitos de partida.

Se entendermos o currículo como ponte entre a teoria e a prática, é importante analisar a estrutura da prática na qual ele se molda. Esta prática, por sua vez, não atende somente às

exigências curriculares, mas também expressa as intenções dos professores. Assim, analisar como o currículo organiza-se na prática fará sentido se concebermos o currículo como processo nesta ação. No momento em que se projetam todas as determinações do sistema curricular, é que ocorrem os processos de deliberações e que se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos (SACRISTÁN, 2000).

O trabalho docente requer uma sistematização e organização dos conteúdos selecionados, em cujo centro está a aprendizagem dos alunos sob a mediação do professor. Essa mediação promove a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades mentais, devendo considerar os alunos como agentes ativos e participantes da vida social.

Neste caso, o planejamento, segundo Libâneo (1994), é o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, que articula as atividades escolares às problemáticas do contexto social. A escola, com todos os seus integrantes (professores, alunos, diretores, especialistas) faz parte desta dinâmica das relações sociais.

Para Fusari (1984) e Libâneo (1994), a questão do planejamento não pode ser compreendida de maneira desvinculada da especificidade da escola, da competência técnica e do compromisso político do educador e ainda das relações entre escola, educação e sociedade. O planejamento não é neutro, sempre está embutido de interesses, ou seja, está recheado de implicações sociais que têm um significado político. Assim, o planejamento precisa estar vinculado à competência e ao compromisso político do educador.

O planejamento, segundo Fusari (1984), é percebido por muitos professores como algo desvinculado da escola. Estes manifestam sua opinião negativa em relação à tarefa de elaboração do planejamento. Para eles, o planejamento é um trabalho inútil, com uma finalidade extremamente burocrática e que pouco contribui para a sala de aula. Diante disto, é necessário compreender o que realmente é um planejamento escolar. Planejamento não pode ser confundido com uma simples relação daquilo que se pretende fazer em sala de aula. “O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é uma atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico” (FUSARI, s.d).

Por esta razão, argumenta Ostetto (2004), o planejamento é uma atitude de reflexão acerca de nossas opções e ações. Caso os educadores não pensem comprometidamente sobre o rumo que devemos dar sobre o nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. Planejar é a atitude de traçar, projetar, programar,

elaborar um roteiro de conhecimento, de interação de experiências múltiplas e significativas para os alunos.

Para a autora, o planejamento pedagógico é uma atitude crítica do professor diante do seu trabalho docente. Assim, não pode ser considerado uma “fôrma”, mas ser flexível, permitindo ao professor repensar, revisar, buscar novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentado o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2004, p. 177).

Tendo em vista que o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem para alcançar os melhores resultados possíveis, o plano é o documento de registro que sistematiza²⁵ esta ação.

Os planos, segundo Libâneo (1994), adividem-se em três tipos: plano escolar, plano de ensino e plano de aula. O plano escolar é um documento mais amplo que apresenta orientações gerais que sintetizam as ligações da escola com o sistema educacional mais amplo, como também o projeto político da escola com os planos de ensino. O plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividindo por unidades sequenciais, no qual são apresentados: objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. Enfim, o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma sala de aula com caráter bastante específico.

Para sistematizar a ação dos professores e alunos é fundamental a execução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. É importante ter claro neste processo, afirma Ostetto (2004), o que, para que e para quem planejar, pois se o professor considerar estes referências, não importará o que está traduzido no papel. O importante no ato de planejar não são os modelos a que estes planejamentos se referem, mas que os professores realmente assumam que a ação pedagógica necessita de preparo.

²⁵ Para Maseto (2003, p. 176), nesta conceituação, vale apenas destacar que planejar trata de organizações de ações, isto é, do que se vai realmente fazer e não só do que se pretende fazer. Não se trata de intenções. Estas tampouco têm levado à realizações.

A forma como o professor escreve seu planejamento no dia-a-dia, segundo a autora, não é a preocupação inicial. Importantes são os princípios que sustentam uma ou outra organização. A elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos ao selecionar os conteúdos, atividades, metodologias; e as escolhas que envolvem: o que incluir o que deixar de fora, onde e quando realizar determinadas tarefas.

Pensando em um planejamento mais amplo para a alfabetização, a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú possui uma proposta curricular para as séries iniciais. Esta proposta curricular é resultante da proposta de formação continuada que se realizou com os professores no período de 1998 a 2000. No ano de 2000, foi entregue um exemplar para cada unidade escolar, socializando os resultados da construção da proposta curricular das séries iniciais. Neste documento, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento estão relacionados para todas as séries. Somente em 2002, os professores receberam individualmente um exemplar. Os conteúdos desta proposta curricular, que se encontra em anexo nesta pesquisa (Anexo A), é a única referência de consulta da professora pesquisada para organizar seus planejamentos.

Na escola, durante o ano pesquisado, não aconteceram encontros ou alguma outra proposta organizada pela Secretaria de Educação para discutir questões curriculares. Considerando que o trabalho dos professores segue uma organização através de ciclos, que permitem a cada professor realizar projetos diferentes, esta temática não obteve a ênfase merecida nas propostas de formação organizadas pela Secretaria de Educação. Nesta perspectiva, analisamos como a professora pesquisada, organizou seu planejamento para o segundo semestre do ano de 2005.

Conteúdos 2º Semestre

3º Bimestre (agosto / setembro):

Proj: Quem sou eu? onde moro:
 { eu, família, casa, tipos de moradia, escola, rua, bairro, município, folclore, profissões, país, transportes, trânsito).
 Gráficos, substant. próprio, comum, ortografia: ge, gi, je, ji, que, qui, qua, quã, ce, ci, fe, fi, se, te, to individual, adivinhos, parlendas, trava-língua, textos enigmáticos, jornal, multiplicações, divisões, leitura.

4º Bimestre (outubro / novembro / dez):

Projeto sobre as plantas, natureza, astros, água, meio ambiente.
 Escrita e escrita, centenas, situações problema (interpretação), tabuada. Medidas de tempo, dobro e metade, maior que, menor que (simbolizando a relação) dúzia, meia dúzia, tabulas, estatística.

Figura 5: Conteúdos selecionados para organização do planejamento do 2º semestre
 Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

Ao relacionar os conteúdos do segundo semestre, a professora acredita ter planejado. Nota-se que a mesma não diferencia, como também não especifica temas de projetos, conteúdos específicos e estratégias de atividades. O que foi relacionado como projeto, que está incluído no rol de conteúdos listados pela professora, é a garantia para que estes conteúdos sejam trabalhados. Ao observar a proposta curricular, a mesma se apresenta organizada em um único bloco, não por bimestre ou ciclos (na mesma área do conhecimento estão os conteúdos para as quatro séries), porém a professora planeja em uma ordem hierárquica, dando seqüência aos conteúdos.

Este planejamento reflete a falta de discussão em relação ao que realmente a escola propõe e o conhecimento da professora pesquisada. Mesmo que a escola tenha um Projeto Político Pedagógico, este é desconhecido ou desconsiderado no planejamento da professora.

O planejamento da professora organiza-se também semanalmente, listando os conteúdos e objetivos, o mesmo aconteceu com os planos diários de aula. A professora descreve os conteúdos e os objetivos que pretende alcançar durante a semana. Vejamos no exemplo:

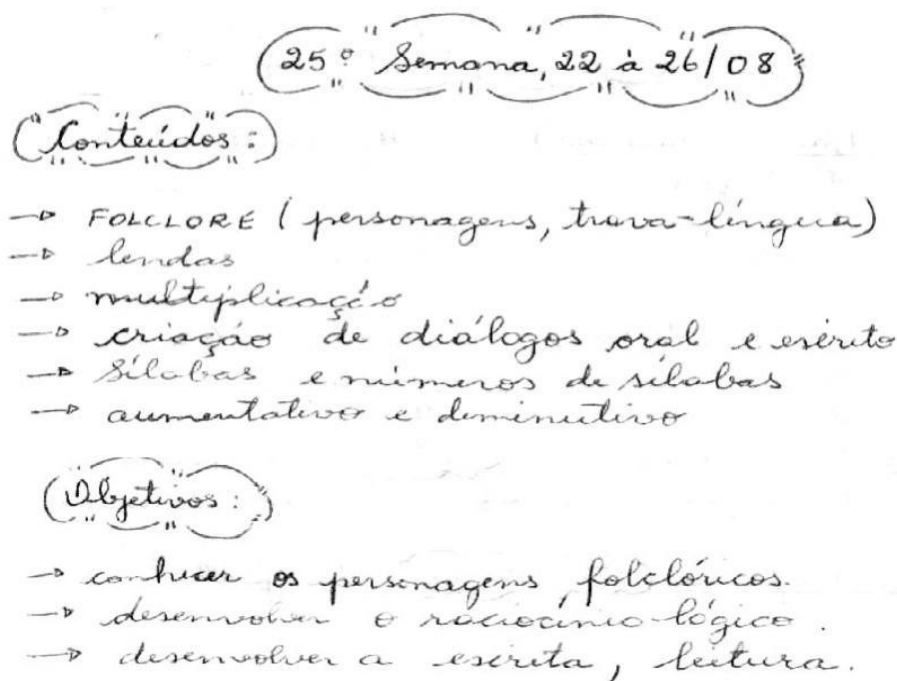


Figura 6: Planejamento semanal da professora

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

Um dos pontos de observação desta figura diz respeito ao que a professora relaciona como conteúdo. Não há uma clareza entre o que realmente seja conteúdo e o que são estratégias. Outro ponto é referente à coerência²⁶ entre os conteúdos propostos e objetivos que deseja alcançar. Quando estabelecemos objetivos específicos, cada objetivo deve corresponder a procedimentos e métodos compatíveis. Este planejamento semanal corresponde às atividades da figura 6, cujos conteúdos e objetivos já se direcionam para

²⁶ Segundo Libâneo (1994, p.224), coerência é a relação que deve existir entre as idéias e a prática. É também a ligação lógica entre os componentes do plano.

atividades das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, não apresentando procedimentos adequados para alcançar os objetivos.

Esta é a forma como a professora alfabetizadora organiza seu planejamento, conteúdos e objetivos semanais que orientam os planos diários, que definem a pauta do dia (baseada em áreas do conhecimento) com a relação das atividades que realizará. Portanto, os critérios que orientam estas organizações são diversificados. Ostetto (2004) analisa as formas mais comuns de elaboração de planejamentos encontradas na prática. Considerando os conteúdos e as formas, podemos apresentar as seguintes perspectivas: planejamento baseado em “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, baseado em “áreas de desenvolvimento”, baseado em “áreas do conhecimento”, por “temas”.

Segundo Ostetto (2004), o planejamento baseado em “listagem de atividades” é considerado um dos mais rudimentares, pois se baseia na preocupação do educador em preencher o tempo e não em princípios educativos. Elabora lista de atividades sem a preocupação de integração entre as áreas do conhecimento.

O planejamento por “datas comemorativas” é direcionado por datas comemoradas pelo calendário. Na organização considera-se as datas, tidas como importantes do ponto de vista do professor. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes a uma data específica, ou seja, uma comemoração escolhida pelo calendário. Este tipo de planejamento pode ser observado pela professora pesquisada, observe as figuras:

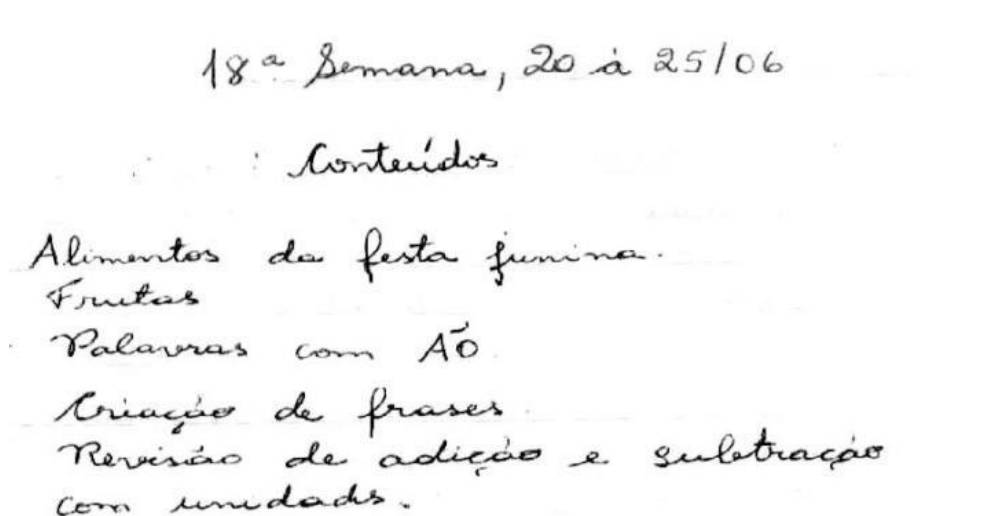


Figura 7: Planejamento semanal de 20 a 25 de junho
Fonte: caderno de planejamento da professora alfabetizadora.

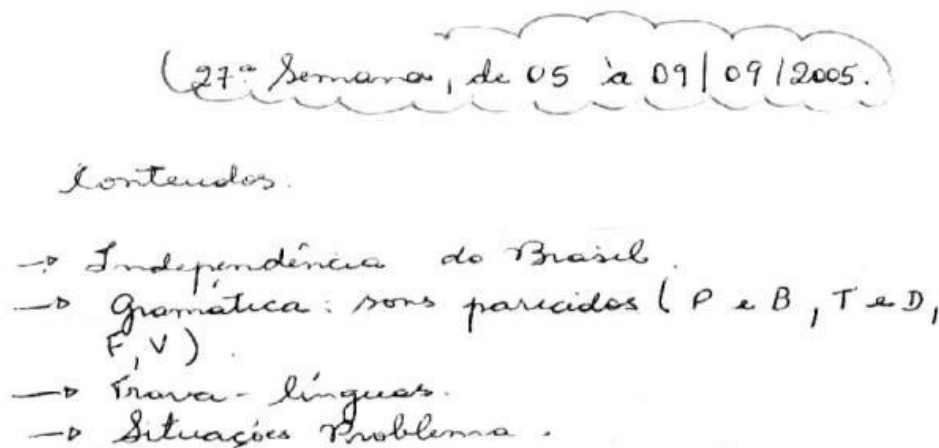


Figura 8: Planejamento semanal de 05 a 09 de setembro
 Fonte: caderno de planejamento da professora alfabetizadora

Nota-se que ao selecionar os conteúdos para organizar os planejamentos, a professora destaca as datas comemorativas do mês. As atividades também são relacionadas com o tema e, como já analisado na figura 2, são pretextos para a leitura e a escrita. Esta articulação é aparente, uma vez que as datas não se articulam entre si mesmas, funcionando como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade.

Para o autor, os trabalhos com as datas comemorativas baseiam-se numa história tomada como única e verdadeira. Estas histórias privilegiam determinadas visões e concepções entre tantas outras, omitindo as diferentes facetas da realidade. Sendo assim, estas escolhas são sempre ideológicas, considerando que algumas datas são comemoradas e outras não, além de reforçar preconceitos. A marca deste trabalho com datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana é trabalhada uma data e em outra semana, outra determinada data.

Essa relação do planejamento por datas comemorativas implicava, na sala de aula pesquisada, em atividades que não apresentavam objetivos. Observe nesta cena como a professora direciona as atividades:

Aula do dia 21 de setembro. Ao entrar na sala de aula a professora informa aos alunos a data comemorativa do dia: Dia da árvore.

Solicita que sentem em grupos e entrega papéis coloridos, jornais e uma folha mimeografada com um desenho de uma árvore.

P- __ Cada aluno irá picar o seu papel amassar e colar sobre a árvore. Estamos comemorando o dia da árvore, por isso, vamos fazer um mural bem bonito no corredor.

(Diário de campo, setembro/2005)

A professora pensa primeiramente na atividade, sem relacionar a algum tipo de objetivo da aprendizagem. Nesta prática, estas atividades não contribuem para que o aluno elabore algum conceito, aliás, ajudam a vencer o tempo. São planejadas simplesmente como cumprimento do rol de conteúdos, que na relação da professora incluem-se as datas comemorativas.

Outro tipo de planejamento, segundo Ostetto (2004), é aquele baseado em “aspectos do desenvolvimento”, o qual revela uma preocupação com aspectos do desenvolvimento infantil. Neste planejamento, é comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo, caracterizando-se por determinarem objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças nas áreas consideradas importantes. Por exemplo, os objetivos relacionados ao desenvolvimento motor: estimular a criatividade, estimular a curiosidade.

Sobre o planejamento baseado em “temas” (tema gerador, tema integrador, centro de interesses, unidades de experiências), a autora argumenta que há uma busca pela articulação das diversas atividades desenvolvidas na sala de aula, funcionando como um eixo condutor. Neste tipo de trabalho observa-se a preocupação com o interesse da criança, colocando em foco suas necessidades e perguntas. As crianças sugerem aos professores a escolha do tema a trabalhar, surgidos de situações particulares ou significativas do grupo.

Para Ostetto (2004), delimita-se o tema para, em seguida, prever as atividades que poderiam ser desenvolvidas. Com a organização de atividades previstas para a semana, o que se percebe, é que a escolha do tema é apenas pretexto para listagem de atividades.

Esta prática também é observada na ação da professora pesquisada, quando propõe o trabalho com projetos ou temas. Os temas não são sugeridos pelos alunos, mas escolhidos pela professora para trabalhar os conteúdos previstos.

3º Bimestre (agosto / setembro):
 Proj: Quem sou eu? onde moro:
 eu, família, casa, tipos de
 moradia, escola, rua, bairro

Figura 9: Planejamento semestral – Proposta de projeto
 Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

4º Bimestre (outubro/novembro/dz) :-
 Projeto sobre as plantas, natureza;
 astros, água, meio ambiente.

Figura 10: Planejamento semestral – Proposta de projeto
 Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

A partir da definição do projeto, de acordo com conteúdos previstos para o semestre, a professora organiza as atividades, sempre direcionando-as a exercícios de frases, ditados de palavras, sílabas que fazem parte da palavra chave do projeto (plantas: pla-ple-pli-plo-plu), cruzadinhas, situações problemas envolvendo o tema discutido e assim sucessivamente, como discutido na figura 2.

Nesta perspectiva de planejamento, temas relacionados a acontecimentos do mundo ou ao cotidiano da criança também podem virar temas geradores de atividades. Entretanto, a professora pesquisada normalmente escolhe os temas a partir dos conteúdos pré-estabelecidos. Neste caso, o que é trabalhado tem pouco significado para o aluno, pois ele já sabe que qualquer assunto que a professora trabalhar já está organizado nos mesmos padrões de atividades.

O planejamento baseado por “áreas de conhecimento”, segundo Ostetto (2004), é uma tendência evidente nos últimos anos. Aqui, a articulação acontece pelo conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade. O planejamento, nesta perspectiva, contempla os conteúdos básicos das grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais. O trabalho com as áreas do conhecimento trouxe maior consistência para o trabalho com os temas, uma vez que as atividades previstas necessitariam de articulações entre as mesmas.

Na sala de alfabetização observa-se é um planejamento fragmentado pelas áreas do conhecimento. Aula de Arte é hora de pintar e desenhar, recreação é para a Educação Física, caderno de Matemática para as atividades de Matemática... Mesmo que a professora aborde um planejamento por datas comemorativas, por temas ou projetos, ou listagem de atividades, a organização aponta para que os conteúdos se encaixem nas suas áreas específicas, surgindo os momentos para cada área do conhecimento. Observe como esta fragmentação está presente na sala de alfabetização:

Professora entrega uma cruzadinha para os alunos para fixar as sílabas GUA – GUE _ GUI, uma vez que está trabalhando com o tema ÁGUA. Em cada palavra para preencher, um desenho orienta a palavra. Após terminarem de preencher a cruzadinha, os alunos pintam os desenhos.

A professora passa pelas carteiras, olha e chama atenção das crianças:

P- __ Pessoal, vocês têm aula de Arte aqui na escola. Lá vocês aprendem desenhar, pintar. Só que tenho visto cada desenho, que parece que não aprenderam nada na aula de Arte. Como pinta, de que cor são os objetos, essas coisas.

(Diário de campo, outubro/2005)

Esta fragmentação está presente não só nas atividades propostas pela professora, mas também pelo tempo que relaciona a cada disciplina. No exemplo da cena acima, a aula de Arte, que acontece uma vez por semana, em uma aula de 45 minutos, é o momento dos alunos realizarem atividades desta área, visto que, se não aprenderam, a responsabilidade também não é da professora. Este planejamento fragmentado por área de conhecimento (como já analisado no capítulo 3), faz parte da organização do que a professora compreende por pauta.

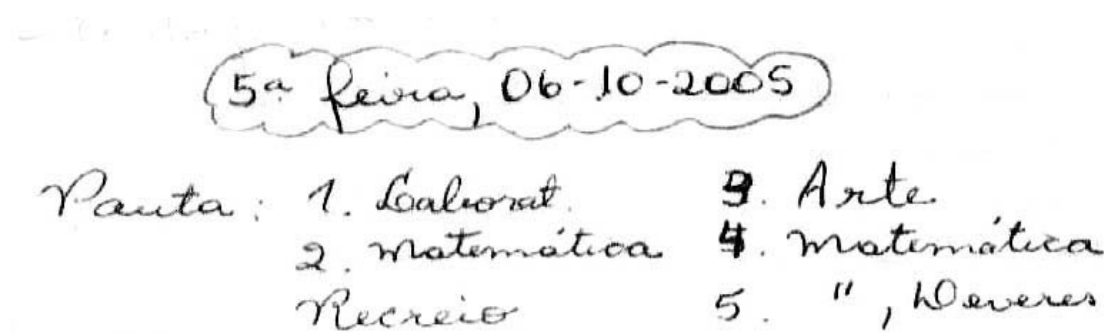


Figura 11: Pauta do dia²⁷

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

O tempo na escola é para a professora alfabetizadora um critério para determinar o que ensinar em cada dia. Este tempo se orienta pelas aulas das séries finais, cujo tempo é de 45 minutos cada. As aulas de Laboratório, Arte e Educação Física, são ministradas por outros professores, fazendo com que a professora alfabetizadora deixe esses conteúdos sob a responsabilidade dos mesmos. Ao trabalhar com a temática ÁGUA, todas as atividades práticas eram realizadas pela professora de Laboratório que, por sua vez, direcionava muito bem as atividades com explicações e questionamentos sobre o assunto. Porém, era apenas

²⁷ Professora utiliza o termo “pauta” para organizar as atividades diárias.

uma aula agendada. Na sala de aula, esse tema reduzia-se a exercícios de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base nestas análises sobre os tipos de planejamentos, podemos evidenciar que a professora alfabetizadora não segue uma única linha de planejamento. Nesta relação entre o que a professora planeja para a classe de alfabetização e o que realmente acontece na ação, percebe-se uma fidelidade por parte da professora em seguir o que é planejado, independente de outras discussões ou direcionamento que os alunos possam indicar. Parece que o importante para a professora é a realização das atividades e não o conhecimento envolvido, o questionamento do aluno, a pesquisa e a exploração sobre o que está em pauta. Em todas as suas escolhas e modos de organizar as pautas, as atividades sempre foram priorizadas, em detrimento dos objetivos que eventualmente precisavam ser alcançados.

A organização das ações dos professores, da proposta de planejamento, vai depender, como afirma Ostetto (2004, p.189):

(...) e muito do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, (...) vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem. Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele não toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano.

Essa construção do conhecimento, dependendo das ações do currículo na prática, é dificultada na sala de alfabetização por desconsiderar a fala dos alunos. A “escuta”²⁸, é a ação mais importante para pensar e direcionar a prática educativa. A professora mesmo que em alguns momentos pare para ouvir seus alunos, os interrompe preocupada em dar conta do que está previsto no planejamento. Veja um exemplo:

Professora discutia com os alunos sobre os sistemas de medidas. Os alunos questionavam sobre o que comprariam em Kg e gr. Relacionavam vários exemplos e comparavam com as medidas em Lt.

²⁸ Termo utilizado por Ostetto (2004)

Professora deixa os alunos falando, vai até sua mesa e olha o caderno de planejamento e olha no relógio. Repentinamente olha para os alunos, pede silencio e inicia outra atividade.

P-__Agora pegue o caderno que a professora colou uma atividade.

A atividade era formar frases sobre os estados físicos da água.

(Diário de campo, outubro/2005)

Com a atenção direcionada para o desenvolvimento da atividade, a professora pouco se deteve a olhar e a escutar os alunos. Se na organização do cotidiano escolar recorremos ao modelo ideal, à retórica, à criança do livro, então produzimos uma relação e um conhecimento “didatizados”, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não miramos com os olhos direcionados, fixados nas crianças, nos seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na “atividade” (OSTETTO, 2004, p.195).

Ao observar a cena anterior, percebe-se que o movimento do planejamento nesta situação é de controle. Mesmo que a professora saiba o que realizar, sente necessidade de confirmar e garantir se as etapas de sua aula estão sendo vencidas. Ao mudar repentinamente o assunto, a professora supervaloriza a organização temporal, em detrimento da discussão entre os alunos. Considerando as questões até então registradas, considera-se que os objetivos de aprendizagem que deveriam nortear a ação docente e não a atividade em si. Na sala de alfabetização, o que os alunos estão discutindo, se estão construindo conceitos, isto não é considerado, pois os objetivos da atividade não estão definidos.

4.2 Outras possibilidades de ensino e aprendizagem: revendo as práticas de intervenção na alfabetização

Na busca de outras concepções para o processo de alfabetização, com base nas observações feitas e registradas durante o período de coleta de dados; na observação de outros professores que fazem parte das séries iniciais; bem como da minha ação como professora alfabetizadora, percebo o quanto é importante o papel do professor no processo de alfabetização. É na ação da professora que se desenvolve toda a trama de sala de aula de aula. As intervenções e interações que se estabelecem com os alunos são fundamentais, não somente para ensiná-los a ler e a escrever, mas também para desenvolver atitudes de

autonomia e reflexões que possibilitem compreender e entender o mundo, a história e a cultura.

Na expectativa de compreender como estas relações se estabelecem na sala de alfabetização e de como a professora alfabetizadora interage e intervém neste processo para possibilitar a aprendizagem, busco na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, argumentos e explicações para analisar como se constitui este processo de aprendizagem e desenvolvimento nas interações entre professor e aluno em processo de alfabetização, pois, nesta concepção, “quando falamos de aprendizagem estamos falando, necessariamente, de interações sociais e dos contextos socioculturais nos quais os processos de desenvolvimento são desencadeados” (OLIVEIRA, 2002, p. 6).

Estas interações vão se estabelecer nas práticas de alfabetização de acordo com diferentes concepções sobre o que se entende por aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) apresenta as teorias mais importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, as quais podem ser agrupadas em três categorias fundamentais, proporcionando uma maior clareza entre estes conceitos básicos.

A primeira centra-se no pressuposto da independência entre o processo de desenvolvimento e o processo da aprendizagem. Nesta proposta, a aprendizagem é um processo externo ao do desenvolvimento, mas que não interfere e nem participa ativamente do desenvolvimento. Ela simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento, ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. O curso do desenvolvimento sempre precede o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento.

Uma segunda posição teórica postula que aprendizado é desenvolvimento. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é visto como domínio de reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou aritmética, isto é, o aprendizado está completo e inseparavelmente misturado ao processo de desenvolvimento.

Neste sentido, considera-se que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. Em relação a esta posição teórica, Vygotsky (1998: p. 106) argumenta que: “... os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas e idênticas coincidem quando superpostas”.

Por último, o terceiro aspecto e o mais importante desta teoria, que consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o

desenvolvimento de outras. Pesquisas mostram que não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento etc., mas um conjunto de capacidades específicas com as quais se desenvolve independentemente. Neste sentido, o aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

Assim, esta teoria pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem:

Uma vez que a criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Conseqüentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem (VYGOTSKY, 1998: p. 109).

Antes da escolarização, a aprendizagem é formal e acontece em um ambiente “natural” no qual a criança vive. Porém, na escola esta aprendizagem acontece de forma sistematizada com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno. Essas duas formas de aprendizagem, embora sejam diferentes, se complementam e se interpretam durante o processo de desenvolvimento do homem, pois a aprendizagem fora da escola vai dar base à aprendizagem escolar.

Vygotsky (1998) argumenta que é este aprendizado escolar que vai possibilitar o contato dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento, os quais vão transformar a aprendizagem cotidiana. Esta é a forma como Vygotsky concebe e analisa a aprendizagem e o desenvolvimento, que torna relevante a discussão sobre o papel da escolarização nas mudanças cognitivas da criança.

Segundo Rego (2004), na escola as atividades educativas são sistemáticas, apresentam uma intencionalidade e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em transmitir um conhecimento formalmente organizado, desafiando as crianças a entender os conceitos científicos e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. A criança ao interagir com esses conhecimentos organizados, aprende a ler e a escrever, fazer cálculos e construir significados de forma descontextualizada. Ao contrário, esses conhecimentos deveriam ser ampliados e os conceitos científicos hierarquicamente relacionados, pois estas atividades extremamente importantes e complexas possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.

Para Vygotsky (1998) a característica fundamental da aprendizagem é que ela gera desenvolvimento a partir das inter-relações estabelecidas entre adultos e crianças, convertendo essa aprendizagem em desenvolvimento. Considerar dessa forma a aprendizagem não é torná-la sinônimo de desenvolvimento, mas é, antes de tudo, considerar que uma boa organização e um bom planejamento de aprendizagem poderão resultar em desenvolvimento psicológico. Deste ponto de vista, a aprendizagem é um processo importante e necessário para o desenvolvimento humano.

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998), afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que complementa as funções psicológicas superiores que estão em vias de se completarem. Essa dimensão é muito importante para a educação, pois permite que o professor compreenda que, para que o aluno se desenvolva, é necessária a intervenção, a colaboração de um adulto mais experiente. Essa intervenção só será possível ao definir o campo das possibilidades e da atuação pedagógica que levará ao aprendizado.

Desta forma, se a escola baseia-se num ensino em que prevalece a transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, as práticas de intervir e desafiar esse processo de apropriação do conhecimento não terá muita relevância nas ações pedagógicas do professor, uma vez que o importante é a transmissão dos conteúdos para cumprir os planejamentos propostos e já estabelecidos.

O ensino, nesta perspectiva, precisa ser revisto para que ofereça melhores condições de aprendizagem, ou seja, para que os alunos tenham acesso às informações e que possam realmente aprender. As conseqüências destas intervenções são percebidas ao longo de sua escolarização. Os alunos quando entram na educação infantil, ainda são crianças que se expressam, falam, utilizam-se de diversas formas de linguagem para se comunicar com o mundo que as cerca. Ao ingressar na classe de alfabetização, essa atitude começa a mudar visivelmente. No lugar de se expressar, o aluno precisa calar; para obter respostas a seus questionamentos, precisa se submeter ao silêncio e ao isolamento, ao contrário não é atendido. Esse movimento de interação que dificulta o acesso às aprendizagens é observado na sala de alfabetização pesquisada:

Professora estava listando no quadro os meses do ano e o nome dos alunos que fazem aniversário em cada mês. Justifica que eles queriam saber os aniversários, por isto fez esta atividade. A professora exige que todos copiem em silêncio, cada um copiando no seu caderno, sem conversar.

Quando alguma movimentação, agitação ou conversa acontece entre as crianças, a professora chama atenção e pede silêncio.

(Diário de campo, outubro/2005)

Nesta descrição, observa-se que as interações entre aluno/aluno ou aluno/professora eram restritas, prevalecendo uma interação da professora pautada no autoritarismo, poder. A ação determinada pela professora era de sentar, copiar e calar. A fala dos alunos era interrompida pela professora que exigia silêncio. A professora também não conversava com os alunos, ditava as regras olhando e escrevendo para o quadro, sem dirigir o olhar aos seus alunos, conhecia-os somente através da voz.

Os alunos, nesta atividade, não escreviam para registrar uma idéia, nem para documentar um fato ou por prazer de se comunicar ou interagir com alguém. A cópia dos meses do ano poderia até ter algum significado para alguns alunos pela curiosidade de saber o mês de seu aniversário, mas isto acontecia sem interlocução, sem sentido, sem que os alunos pudessem conversar, discutir, informar ou divergir uns dos outros. Copiam e escrevem com um único objetivo: aprender a ler e a escrever. Esta atividade, além de não proporcionar uma interação entre professora/alunos e alunos/alunos, também não possibilita trabalhar com outras dimensões simbólicas, lúdicas, dialógicas da escrita. Nesta situação, como em muitas que se fazem presentes no contexto escolar, Smolka (2003, p. 49) argumenta que:

(...) o ensinar a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Neste sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico.

Durante o período de observação, poucas foram as práticas que proporcionaram interações entre os alunos. A professora assumia, em muitas das vezes, o papel de observadora das ações que aconteciam dentro da sala de aula, acreditando que o aprendizado do aluno reflete única e exclusivamente o que ela ensina, ou seja, os conteúdos que ela transmite. As atividades eram lançadas ao grupo, explicadas e realizadas individualmente.

As intervenções, também eram realizadas com o objetivo de alcançar uma homogeneização entre o processo de aprendizagem dos alunos na classe de alfabetização.

Essa prática que buscava a homogeneização entre os alunos pode ser observada na seguinte cena:

Em uma das “atividades de revisão” que a professora realiza com seus alunos, solicita que eles escrevam frases com nomes de animais que ela dita de acordo com palavras chaves do alfabeto que está colado na parede.

P- __ Primeira frase escrevam com a palavra “ABELHA”.

Professora dita a frase em voz alta para os alunos:

P- __ “A abelha faz mel”.

Ela ajuda alguns alunos e pede para que um aluno escreva a frase no quadro. Faz a leitura da frase que foi escrita e solicita que todos leiam. Em seguida a professora fala:

P- __ Próxima frase, escrevam com o animal “ELEFANTE”. Vão pensar. Eu já pensei a minha. Quero ver quem vai pensar igual a minha. Depois, no final, eu digo qual é a frase, está bom? Então vamos pensar uma frase. Cada um vai ter a oportunidade de criar a sua.

A1- __ O elefante é bonito.

A2- __ O elefante puxa água pela tromba.

A3- __ O elefante pega água e coloca na boca.

A4- __ O elefante tem família.

A5- __ O elefante bóia na água.

A6- __ O elefante é muito gordo.

A7- __ O elefante é legal.

A8- __ O elefante pega água pela tromba.

A9- __ O elefante é pesado.

Os alunos continuam com o dedo levantado pedindo a vez para falar e a professora os interrompe e diz:

P- __ Então, todas as frases são muito legais. Vocês são criativos e sabem bastante coisas. A frase que eu tinha pensado é “O elefante tem uma tromba”. Agora todos escrevam no caderno esta frase (Todas as crianças escrevem no caderno a mesma frase ditada pela professora).

(Diário de campo, novembro/2005)

A professora, mesmo que ouvisse as diferentes respostas ou argumentos dos alunos na atividade, induzia-os para que todos registrassem a mesma alternativa, neste caso, a sua frase. Nesta prática, a professora desconsidera as respostas dos alunos. Mesmo que admita que eles sejam criativos, inteligentes, o que pode ser confirmado observando que algumas frases são melhor elaboradas do que a proposta pela professora, o que predomina é a sua fala. Assim, mesmo que a criança saiba pensar, falar sobre o assunto, ela sempre espera para fazer o que a

professora determina. A intervenção, neste caso, leva todos a escreverem a mesma frase, desconsiderando as diferentes idéias e impossibilitando que sejam discutidas, escritas, lidas e comparadas.

Na relação entre a professora alfabetizadora e seus alunos, poucas são as possibilidades de estabelecer outras relações, de construir seus próprios conhecimentos. As interações e intervenções necessárias para que a professora construa o conhecimento com seus alunos, são transformadas em uma relação de poder, desestimulando e impedindo que o aluno realize questionamentos, apresente interesse e crie hábitos investigativos sobre o que se aprende.

Essa prática escolar, na qual a professora ensina e os alunos são passivos, nega as possíveis diferenças existentes em sala de aula e busca a homogeneização entre os sujeitos envolvidos neste processo. Todos copiam as mesmas coisas, treinam os mesmos exercícios e todos, quando são autorizados a falar, respondem aquilo que é de interesse da classe ou o que a professora quer ouvir, isto é, a professora faz perguntas que induzem as respostas dos alunos. Deste modo, as interações em sala de aula estão pautadas numa relação de poder, de autoritarismo. Veja como acontece:

Os alunos no início da aula entram na sala correndo. A professora chama atenção dos alunos quanto ao seu comportamento e diz:

P: __ Vocês têm que ficar em silêncio. Vocês vêm para a escola para quê?

Aluna Mariana : __ Para estudar.

P: __Alunos, enquanto vocês não tiverem uma postura de aluno, que vem para sala de aula para aprender, eu vou ter que ficar de cara feia. Eu não gosto.

(Diário de campo, setembro/2005)

Tendo em vista o objetivo específico deste estudo, que se propõe observar as práticas de intervenção no processo de alfabetização, posso afirmar que as interações presentes na sala de alfabetização estão centradas apenas na professora, que estabelece, com seus alunos, uma relação autoritária e ao mesmo tempo de controle. A professora utiliza-se deste mecanismo como uma forma de garantir a transmissão dos conteúdos que considera importantes para aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

4.3 Metodologias que norteiam a alfabetização.

As questões metodológicas que permeiam as práticas de ensino em sala de aula, não são a essência do processo de construção do conhecimento, mas um instrumento importante para chegar até ele. Sendo assim, é importante que o professor tenha idéias claras ao assumir um ou outro comportamento metodológico no processo ensino-aprendizagem. É importante que ele saiba utilizar as vantagens que os métodos oferecem, bem como conhecer as limitações de cada um.

Durante toda a minha trajetória profissional, participando juntamente com os professores da escola pesquisada, bem como com outros professores da rede Municipal de Balneário Camboriú, de cursos de formação continuada, reuniões pedagógicas com coordenadores da Secretaria Municipal de Educação ou com os especialistas das escolas, presenciei uma grande expectativa e uma busca constante dos profissionais por novas metodologias que pudessem subsidiar as práticas de sala de aula. A cada encontro, quando oferecido, a preocupação era de se apropriar de técnicas ou modelos de atividades que subsidiassem o trabalho de sala de aula. O “aprender a fazer” se evidenciava sobre muitas outras questões que os momentos de formação podem oferecer.

Essa tendência em buscar um método eficaz para o processo de alfabetização, percorre um longo caminho na história da educação, como afirma Soares (2004, p. 86) “Durante décadas esse parece ser o problema crucial da alfabetização: um método²⁹”. Nas décadas de 1950, 60 e 70, ainda não se cogitavam alternativas metodológicas, na área da alfabetização, além dos métodos analíticos e sintéticos³⁰. Somente a partir dos anos de 1980, segundo a autora, inicia-se a discussão sobre o novo paradigma conceitual, rejeitando os métodos de alfabetização

²⁹ Para Soares (2004, p. 96), o termo método foi utilizado, em sentido restrito, isto é, foram englobados, sob a denominação de método, apenas os paradigmas didáticos tradicionais considerados na teoria e na prática da alfabetização: os chamados “métodos analíticos” e “métodos sintéticos”, em suas diversas modalidades (método fônico, silábico, palavração, método global, método eclético etc.). Para a autora, na área de ensino, é um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

³⁰ Os métodos sintético e analítico são métodos tradicionais de alfabetização e marcaram sua grande influência na educação, especificamente na alfabetização, entre as décadas de 1950 à 1980.

fundamentados na dicotomia análise/síntese. Sobre esta rejeição dos métodos tradicionais, a autora salienta que:

(...) rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos aceitá-los, mas a tarefa de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretivas que não só nos salvem do espontaneísmo, a que pode levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas sobretudo que nos proteja da ambigüidade conceitual, a que pode nos levar a ortodoxia da escola (SOARES, 2004, p. 92-93).

Em face destas constatações, a autora ainda argumenta que, a discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, pois se apresenta contaminada por duas questões: A primeira é o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, nos paradigmas tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, resultando em uma rejeição aos métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas tradicionais. Em segundo, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado, lembrando imediatamente aos tipos tradicionais de métodos - sintéticos e analíticos, como se estes esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e também como se “método” fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas³¹.

Diante dos aspectos discutidos pela autora, é importante salientar a importância do professor alfabetizador em evidenciar e refletir sobre suas escolhas metodológicas. É importante levar em consideração que a opção por uma determinada escolha metodológica depende muito da concepção de ensino e aprendizagem que o professor possui, principalmente na compreensão do que seja linguagem no processo de alfabetização. A linguagem exerce, neste processo, uma importância fundamental, que segundo Cagliari (1998, p. 41):

(...) tudo gira em torno dela. Por isso, dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual a concepção de linguagem subjacente.

³¹ Nesta mesma perspectiva, Piletti (2006) refere-se a estes equívocos sobre o significado da palavra “método”, com alguns termos como: procedimentos de ensino, estratégias e técnicas. Para o autor, todos estes termos são utilizados para designar aspectos relativos ao processo de como ensinar, inclusive o método.

Nesta perspectiva, a atuação do professor alfabetizador não se limita apenas em conhecer as áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia, sociologia...), mas, resume-se também em conhecer como as linguagens orais e escritas são e os usos que têm. Enfim, o professor alfabetizador necessita de conhecimento de lingüística e dos sistemas de escrita para que, aliado as outras áreas de conhecimento, possa saber exatamente o que faz e porque faz de um jeito e não de outro.

Diante do exposto e buscando compreender como a professora ensina seus alunos em processo de alfabetização; quais os caminhos percorridos para chegar efetivamente à aprendizagem e quais os fatores que permeiam suas escolhas metodológicas, analisarei algumas cenas da classe pesquisada:

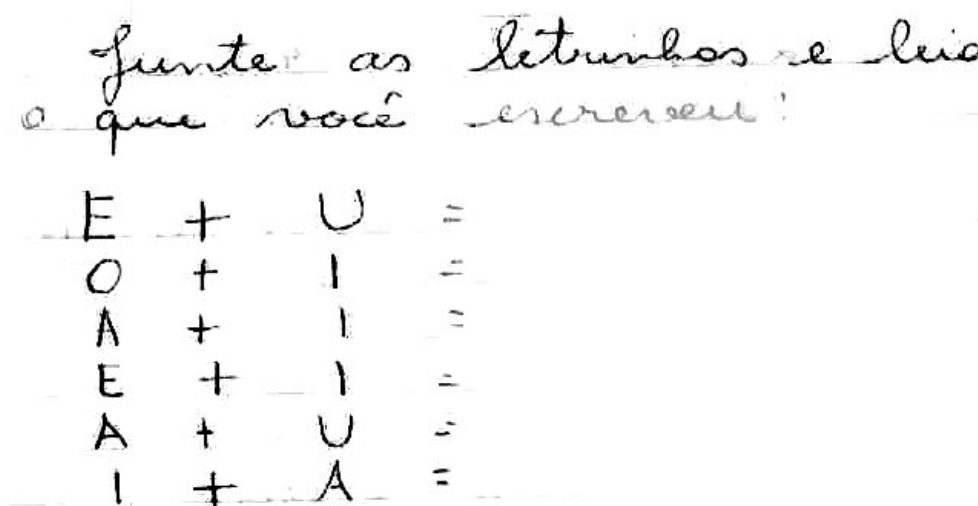


Figura 12: Proposta de atividade, março/2005

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

Ao analisar o caderno de planejamento da professora alfabetizadora nas primeiras semanas de aula, observei a seqüência com que as atividades de alfabetização foram desenvolvidas em sala de aula. Ao iniciar o processo de leitura e escrita, primeiramente foram apresentadas, aos alunos, as vogais, realizando junção entre as mesmas para iniciar a formação de sílabas e palavras, como mostra a figura 12. Neste caso, a concepção de alfabetização e sobre como se constitui o ensino da língua materna é interpretada como um começo de tudo, como uma página em branco, na qual o aluno passa a registrar suas aprendizagens. No início do ano, a

professora programa o que vai ensinar. É o começo de tudo e não precisa de pré-requisitos, considera que deve iniciar do zero seja ideal para todos os alunos.

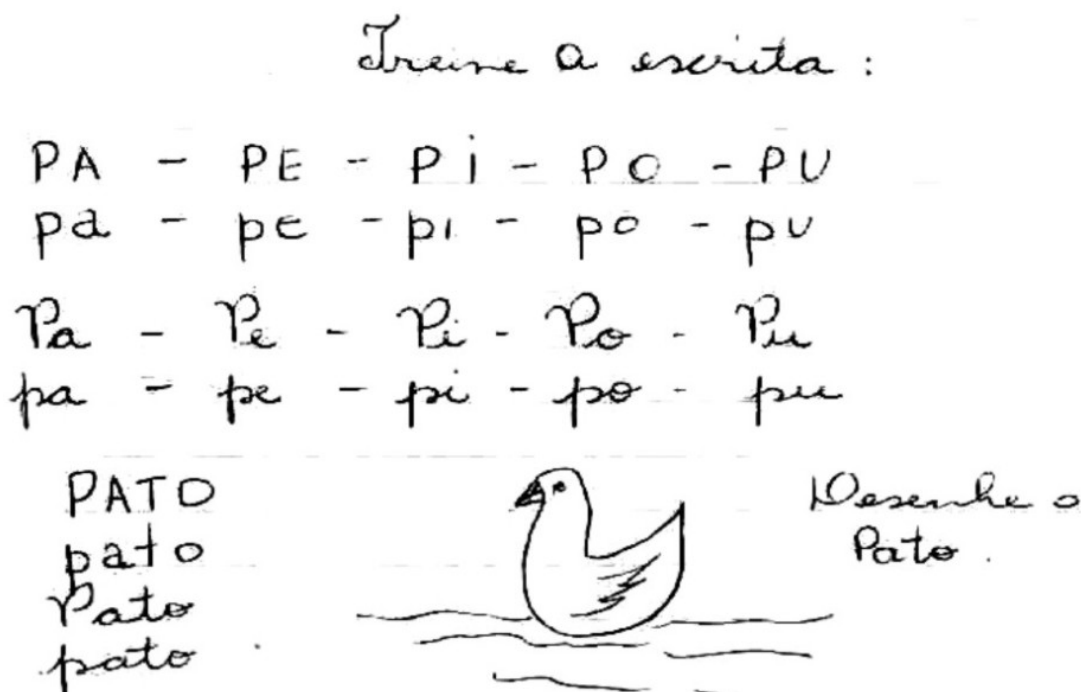


Figura 13: Proposta de atividade, abril/2005.

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

Após a compreensão das vogais e junção das mesmas, a professora vai acrescentando informações, uma após a outra, sendo importante que o aluno as domine. Acredita-se que, quanto mais atividades em que o aluno repita as sílabas e copie, mais adquire conhecimento sobre som e letra estudado. A figura 13 é um exemplo de como essas atividades podem observadas numa ordem sequencial no planejamento da professora.

Diante de evidências que comprovam uma alfabetização pautada no ensino de letras, sílabas, palavras e frases, posso afirmar que, no processo de alfabetização da sala pesquisada, a prática que subsidia o ensino da leitura e da escrita encontra-se ainda em uma prática pautada em utilizar o método tradicional de alfabetização. Sobre o uso dos métodos tradicionais no processo de alfabetização, Feil (1996, p. 29) argumenta:

Os métodos tradicionais estão totalmente desintegrados do meio social. Suas finalidades, suas regras, suas prioridades são diferentes das necessidades reais da criança. Sua proposta está defasada, e, com isto, torna-se imponente para facilitar ou permitir que a criança seja ela mesma, que cresça, que pense.

Os métodos tradicionais de ensino, segundo, Pilette (2006), Feil (1996), Cagliari (2002) e Barbosa (1992), baseiam-se em dois grandes métodos: *sintético e analítico*. Para os autores, o *método sintético* volta-se exclusivamente para o ensino. A instrução procede do simples para o complexo. Agindo em um processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e finalmente, o texto completo. Este método utiliza a regra geral de que a instrução não deve avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase anterior estejam dominadas. No *método analítico*, as bases para a alfabetização devem partir do todo, para posteriormente passar para a decomposição.

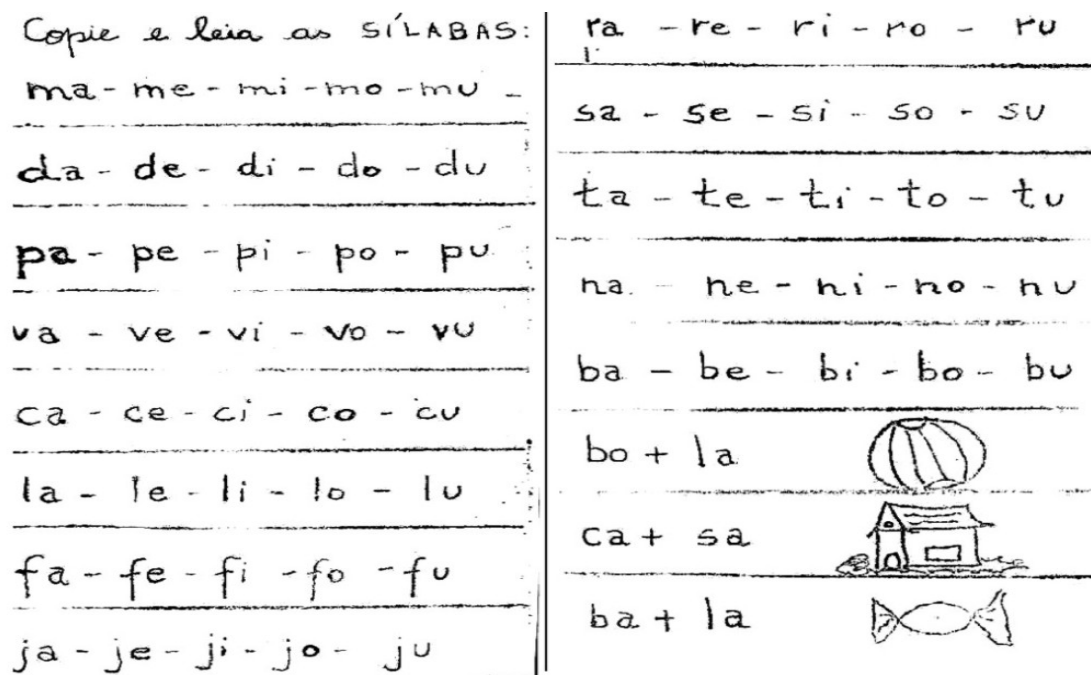


Figura 14: Proposta de atividade, abril/2005.

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

Na sala de alfabetização pesquisada, a professora utiliza exercícios que seguem uma somatória de consoantes com vogais formando sílabas. No exemplo da figura 14, toda a atenção da criança está voltada para o exercício da combinatória, m + a, d + e, v + i, seguido de cópias para memorizá-las. Primeiramente são ensinadas todas as consoantes que formam as sílabas simples. Somente depois que a criança assimilar estas junções é que aprenderá as sílabas consideradas complexas. Veja como isto segue na sequência do planejamento da professora nas cenas a seguir:

PESQUISA:

→ Procurar palavras que tenham

(CH) (ch)

* Lavar que o "ch" tem som de "X".

→ Em cartolina, montar um cartaz com as palavras em contradição.

Figura 15: Proposta de atividade, maio/2005

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

Atividades com o Alfabeto Mo' reel:

* Demonstrar para os alunos como trabalhar com as novas pecinhas.

- sílabas simples

- sílabas complexas

Figura 16: Proposta de atividade, junho/2005

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

A utilização do método sintético, como é constatada em muitas situações em sala de aula, distancia a criança do verdadeiro sentido da função social da escrita. A reprodução deste método não garante a aprendizagem, ao contrário, reproduz modelos de exercícios mecânicos que o aluno reproduz sem saber o que está fazendo. Após os alunos já dominarem as sílabas simples, e algumas complexas, o método utilizado pela professora alfabetizadora assume uma lógica contrária.

Na tentativa de assumir esta outra metodologia para alfabetizar os alunos, a professora parte do estudo de uma temática para chegar ao estudo das sílabas. Ao elaborar o planejamento sugerindo a temática: “*A água na natureza*”, a professora parte da compreensão de textos, pesquisas, formação de frases, para finalmente chegar ao objetivo que considera importante para a alfabetização, ensinar a palavra ÁGUA e após, decompô-la em sílabas. Observe como este processo é finalizado após o estudo da temática “*A água na natureza*”.

Ao iniciar as atividades, professora encerra a correção dos deveres e pede silêncio p/ explicar a atividade do dia. Faz a leitura do gua – gue – gui, (sílabas estudadas a partir da palavra *água*)
Escreve no quadro e pergunta:

P- Que letra é essa? (aponta com a régua para a letra G)

As- g

P- Com “a”, como é que fica?

As- ga

P- Com “e” ?

As – ge

P- com “i”?

As – gi

P- Com “o”?

As- jô

P- jô?

As – go

P- Com “u”?

As – gu

P- Então: ga-ge-gi-go-gu (professora lê a família do G)

P – Se eu tiver essa sílaba aqui, qual é? (escreve o “u” no meio da sílaba ga - gua)

Alguns alunos falaram gu-a

P – Para o G ter o som de GUE eu preciso usar o que no meio?

As – u

P – Só que U não vai ter som, ele só vai acompanhar. (Explica que “u” não se lê)

P- E pra fazer o GUI, que aqui é Gi, como é que eu faço?

As- Coloco “u”

P- Mas eu vou ler o U ou não?

As- não

P- Então é GUI, tá? Então eu leio assim. Vamos ler comigo. (Todas as crianças lêem juntamente com a professora em voz alta: GUA_GUE_GUI.)

(Diário de campo, outubro/2005)

Partir da idéia do todo para a decomposição em frases, palavras e sílabas, não muda a intencionalidade da professora que acredita que os alunos necessitam aprender as sílabas. A atividade que a professora realizou foi fazer o inverso do processo para ensinar as sílabas. Todas as formas como são planejadas as aulas na classe de alfabetização, discutidas no texto anterior, são pretextos para chegar a uma alfabetização baseada em sílabas e letras.

Observando o ambiente alfabetizador, que apresenta trabalhos expostos dos alunos; o alfabeto colado na parede com as respectivas sílabas e palavras chaves; os cartazes de palavras para ajudar na memorização das sílabas já aprendidas; e uma série de atividades com alfabeto móvel ou fichas de leitura nos dão indícios do uso dos métodos tradicionais de alfabetização.

Um fator já superado pela professora alfabetizadora é referente à utilização do livro didático. O livro não é seguido como única fonte de conhecimento. A utilização da cartilha ou livro texto acontece esporadicamente, para a leitura de textos ou para a realização de atividades que estão de acordo com as temáticas estudadas.

A análise dos métodos presentes na ação da professora pesquisada nos remete a outra observação sobre o caderno de registro que a professora utiliza para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Neste caderno, a professora, ao relatar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, faz registros assumindo uma concepção de aprendizagem baseada nas teorias de Piaget, mais especificamente nos estudos de Emília Ferreiro sobre aquisição da escrita. Em quase todos os seus registros, quando refere-se à leitura e escrita de seus alunos, a professora utiliza frases como estas:

“A aluna B. está melhorando. Está passando do pré-silábico para silábico. No ritmo em que está acho que pode ir para a segunda fase do ciclo”.

“M. de L. está melhorando. Está na fase silábica, quase na alfabética”.

“O aluno P. melhorou. Está na fase silábica quase alfabética. Faz pequenos textos”.

(Fonte: Caderno de registros da professora)

Baseando-se nos registros dos diagnósticos, a professora organiza os alunos em duplas para que um aluno possa ajudar o outro na sua dificuldade, conforme justifica a professora:

Neste dia os alunos estavam sentados em duplas. A professora logo explica que o motivo de ter colocado esses alunos em dupla é para que um possa ajudar o outro, formando a dupla com um aluno na fase silábica e um aluno na fase pré-silábica.

(Diário de campo, outubro/2005)

As fases as quais a professora alfabetizadora refere-se fazem parte de uma investigação de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1984) que, inspiradas teoricamente em Piaget, partem do pressuposto que a aquisição deste conhecimento baseia-se na atividade do sujeito que, em interação com a escrita, procede aplicando a este objeto esquemas de assimilação sucessivamente mais complexos, decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ferreira e Teberosky (1984), a seqüência de fases percorridas pelo aluno demonstra que ao evoluir nas fases da alfabetização, ele diminui o número dos caracteres que escreve para construir escritas que se diferenciam umas das outras. Para compreender melhor as diferenciações quantitativas e qualitativas entre as escritas produzidas pelos alunos, Azenha (1996), aborda as hipóteses discutidas por Ferreira e Teberosky como:

- *Hipótese pré-silábica* – Período dedicado à construção de diferenciações, no qual o aluno define a quantidade de letras necessárias para que um texto possa ser interpretado e estabelece critérios qualitativos em relação às marcas empregadas: o escrito não pode ter sempre a mesma letra. A negação existente neste momento da gênese é a relação posta entre fala e escrita.
- *Hipótese silábica* – O ingresso neste período é decorrente de necessidade lógica. É um período de conflitos, porque coexistem esquemas de assimilação contraditórios: a necessidade de cumprir o requisito do mínimo de letras que garantam a legibilidade e a interpretação de marcas gráficas correspondentes ao número de sílabas da emissão sonora. Neste período, as letras começam a adquirir valor sonoro convencional, pois o aluno já está atento às características sonoras das palavras.
- *Hipótese silábico-alfabética* – É a forma típica de transição entre uma concepção silábica e uma alfabética da escrita.
- *Hipótese alfabética* – Nesta fase a criança incorpora a idéia que a escrita falada nem sempre pode ser realizada com uma letra, ou seja, ela incorpora a expressão sonora às grafias.

A análise feita nos registros da professora alfabetizadora constata uma variedade de propostas e métodos nos quais as práticas de sala de aula são subsidiadas. Para ensinar seus alunos a lerem e a escreverem a professora recorre aos métodos tradicionais. Porém, ao analisar o que os alunos já sabem, a professora busca, nas hipóteses de construção da escrita, fundamentadas em Piaget, justificativas para explicar o processo cognitivo de seus alunos.

Os registros avaliativos da professora, citando as fases de alfabetização em que as crianças se encontram ou sua justificativa sobre os alunos sentados em duplas “*o motivo de ter colocado esses alunos em dupla é para que um possa ajudar o outro, formando a dupla com um aluno na fase silábica e um aluno na fase pré-silábica*”, são situações que se apresentam completamente diferenciadas ou, até mesmo, contraditórias da sua ação. A professora apresenta, ao registrar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, um discurso baseado nos estudos de aquisição da língua escrita propostos por Ferreiro e Teberosky, enquanto sua prática se efetiva na utilização de métodos tradicionais de ensino.

A contradição desta situação é evidenciada quando a professora alfabetizadora recorre aos estudos realizados no curso do PROFA³², em que são analisados estudos do processo de aquisição da língua escrita, e tenta transformar este conhecimento em uma metodologia de sala de aula. Porém, por não se tratar de um método mas de uma teoria, não há um caminho, uma forma a seguir, fazendo com que a professora, diante das incertezas, busque o que sabe fazer, ensinar pelo método sintético de alfabetização. Assim, desconhecendo que estes estudos partem de uma teoria e não de uma metodologia, seu discurso não se compatibiliza com a metodologia utilizada em sala de aula.

As várias tentativas metodológicas marcadas pela professora alfabetizadora vão se concretizando, pois sofrem conseqüências de um período em que a formação de professores nas áreas específicas apresenta outras prioridades nas políticas de formação. Desde que os Ciclos de Formação foram implantados nas escolas da rede municipal de Balneário Camboriú, poucas ou quase nenhuma formação foi oferecida para os professores alfabetizadores.

³² O curso do PROFA (Programa de Formação para Professores Alfabetizadores), oferecido pelo MEC no ano de 2002, foi oferecido somente para os professores alfabetizadores e professores de Apoio Pedagógico da rede Municipal de ensino de Balneário Camboriú. O curso aconteceu no período de março a dezembro deste mesmo ano com encontros semanais no período diurno. Os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores estão pautados em dois aspectos: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, investigados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir das teorias de aprendizagem de Piaget, e como organizar a partir deste conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com a pesquisa sobre as políticas de formação realizadas na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú a partir de 2003, Rheinheimer (2006), afirma que a formação específica destinada aos professores alfabetizadores, foi oferecida somente em 2003, com uma carga horária de 32 h/a. Em 2004, mesmo com uma carga horária expressiva, de 120 h/a, a alfabetização foi temática de apenas um curso neste ano, o qual atingiu somente 49 professores do ensino fundamental. No ano de 2005, ainda que oferecido o curso sobre fundamentos e metodologias para a prática pedagógica, de 80 h/a, participaram todos os professores da rede municipal de ensino, as mesmas temáticas foram abordadas com todos os grupos de professores, de Educação Infantil, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental.

Diante do exposto, como esperar mudança na prática do professor alfabetizador, se as condições de formação evidenciadas não superam os problemas apresentados? Além disto, poucos são os momentos oferecidos especificamente para os professores alfabetizadores, que em geral apresentam um conhecimento que revela ênfase em um “pedagogismo” e “conteudismo”, como expressam Moraes e Torriglia (2003), o que limita-os na ação de agentes da mudança que favorece o ensino e a aprendizagem.

Rever as metodologias aplicadas nas classes de alfabetização não é suficiente se, juntamente não forem oferecidos mecanismo para que a professora alfabetizadora se aproprie, também, de conhecimentos científicos³³. Esta relação entre conhecimento e saber ensinar é indispensável. A professora poderá ensinar bem se obtiver conhecimento sobre o que ensina. Veja como esta relação entre o conhecimento e a didática se estabelecem na sala de alfabetização:

Professora aponta para o número 10 no quadro e pergunta.

P – O 1 é dezena ou é unidade?

As – unidade.

P –Olha aqui, vejam aonde estou apontando. (aponta para o número 1 do 10 e pega uma barrinha do material dourado que representa 1 dezena).

As – dezena.

Os alunos respondem pelo modo como aprenderam, que dezena sempre é o número da frente, ou 1 barrinha do material dourado..

³³ Segundo Moraes e Torriglia (2003, p. 50), é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o *ser* e se produz *conhecimento* docente. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico – do conteúdo das disciplinas que compõe o campo disciplinar, das formas de sua produção e sua socialização – deve articular-se aos modos de sua transmissão.

P - dezena, o zero não tem nenhuma unidade e o 1 é uma dezena. Agora se eu pego 3 unidades fica?

Nicole – treze.

P – Então em que lugar eu vou colocar o 3?

As - Lá no um.

P – Sim eu vou colocar aqui o 3. (aponta no quadro para o lado direito do número). Se eu olhar aqui eu coloco no lugar de quem?

As – Do zero.

Professora passa os outros exercícios no quadro para que os alunos possam copiar e resolver.

$$20+5=$$

$$40+6=$$

$$30+6=$$

$$50+8=$$

A professora coloca em cada número, letras que identificam o sistema de numeração. Ex:

D	U
1	3

A aluna Nicole levanta o dedo e pergunta:

___ Professora para que essas letras lá em cima do número?

P – Por que fica fácil para lembrar que esta é a casa da dezena, (aponta para o nº 1) e o 3 é a casa da unidade.

Vai olhando todas as duplas e observando o que erraram, intervindo para arrumar. Apenas aponta para o erro e pergunta se é aquilo mesmo. De repente vira-se para a turma e fala:

P – Pessoal o problema está sendo o seguinte: eu tenho que conhecer os números para saber.

Aponta para os números do exercício com uma régua enorme de madeira e pede para que os alunos leiam: vinte, trinta, quarenta...Todos lêem na seqüência até noventa.

P – Aqui, é uma dezena, duas dezenas, três dezenas... (aponta para os números no quadro e explica a quantidade de dezenas de cada número) ___ Presta atenção. Então nos vamos formar unidade ou dezena?

Alguns alunos respondem dezena e outros unidades.

P - Unidade. Que número é esse? (aponta para as unidades dos números e os alunos lêem: um dois, três, quatro...)

P – Esta casa de trás é o quê?

As – unidades.

P – A unidade. Então eu vou colocar a unidade nesta casa de trás. A dezena vai ficar igual. Se eu tenho duas dezenas mais cinco unidades, tá? Então olha aqui. As dezenas ficam iguais, por que não completa mais uma dezena. A hora que completa mais 10 passa a ser trinta. Então eu só vou colocar atrás as unidades que tem $20+5=25$, tá? E agora, $30+6$?

As – 36

P – 36. E $40+8$?

As – 48

P- É isso aí. Vocês estão somando é a unidade. Se eu tiver mais 10 vai aumentar a dezena.

P – O 1 é dezena ou é unidade?

As – unidade.

P –Olha aqui, vejam aonde estou apontando. (aponta para o número 1 do 10 e pega uma barrinha do material dourado que representa 1 dezena).

As – dezena.

P – Oito é unidade ou é dezena.

As - unidade

P - Oito unidades. Pra chegar a ser uma dezena tem que ter quanto?

As – dez.

P – oito chegou a dez?

As – não

P – dez é menor que oito?

As – Não.

P – Então é unidade...

(Diário de campo, setembro/2005)

Na cena descrita, a professora ao ensinar para seus alunos o sistema de numeração decimal, como se compõe e decompõe os numerais, explica priorizando, no ensinar, um conhecimento didatizado. Em suas explicações, procura uma forma de simplificar para fazer com que a criança compreenda o que seja unidade e dezena na composição dos números. Em sua fala: “*casinha da frente dezena, casinha de trás unidade*”, revela que a forma como está sendo ensinada é consequência da ausência de um conhecimento científico ao que se refere às áreas do conhecimento. É fundamental que o professor tenha compreensão dos conhecimentos específicos (Matemática, Ciências, Geografia...) para “ensinar com qualidade”. Do contrário, estes conhecimentos são trabalhados como exercícios de memorização e cópias, como seguem os exemplos:

1- Atividades no caderno

Faça como o exemplo: 23 – 43 – 36 – 64 – 32 – 19 – 13

15 → 1 dezena e 5 unidades

10 → + 5 =

2 – Represente no quadro o valor de lugar, escrevendo os algarismos correspondentes.

40 - 46 - 10 - 15 - 28 - 93

D	U

(Fonte: caderno de planejamento da professora)

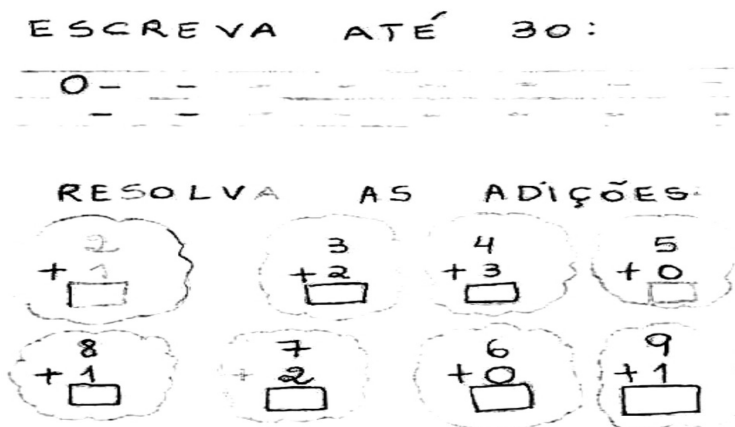


Figura 17: Proposta de atividade, agosto/2005

Fonte: Caderno de planejamento da professora alfabetizadora

As atividades propostas, como podemos observar no caso do ensino da Matemática, não favorecem ao aluno construir conhecimentos. Ao copiar os numerais de 0 até 30, o aluno simplesmente aprende uma sequência, mas, não compreende a quantificação e a construção dos mesmos dentro do sistema de numeração. O mesmo acontece com as propriedades aditivas quando apresentadas de maneira descontextualizadas.

Além das questões já citadas, é importante destacar que o melhor método utilizado em sala de aula deve surgir de conhecimentos sólidos e profundos sobre cada conteúdo que o professor ensina³⁴. Assim, fica evidente a necessidade de uma proposta de formação que alcance não somente questões metodológicas, mas o conhecimento em geral das áreas do conhecimento.

4.4 Avaliar: a medida do que se aprendeu

³⁴ Sobre o melhor método a ser trabalhado Cagliari (2002, p. 108), destaca o fato de não ter um método preestabelecido não significa que o ensino seguirá navegando à deriva. O professor terá sempre as rédeas nas mãos, porque, afinal de contas, ele é um educador e não um simples observador. O fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa, tampouco, que o trabalho escolar será feito sem método algum. Quando o professor é bom conhecedor da matéria que leciona, ele tem um jeito particular de ensinar, assim como os alunos têm seus jeitos de aprender. Essa heterogeneidade, em vez de atrapalhar, é fundamental em todo processo educativo.

Freqüentemente, em nossas escolas, as temáticas sobre avaliação, principalmente a avaliação do rendimento escolar, têm gerado muitas discussões, dúvidas e reflexões. Para muitos professores, a avaliação é uma tarefa obrigatória, que faz parte do processo e é necessária para medir o rendimento do aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar, segundo Luckesi (1996), tem sido associada à “pedagogia do exame”, ou seja, o sistema de ensino e seus atores têm objetivado a promoção dos estudantes para a série subsequente, como se este processo fosse desvinculado da aprendizagem. As escolas se preocupam com os índices expressos pelas notas, sem a devida leitura crítica destes dados, considerados pelo sistema social como uma “garantia” da manutenção dos padrões esperados.

A ênfase nos resultados da avaliação faz com que as provas se constituam em um “acerto de contas”, pontos sejam acrescidos ou subtraídos, sem relação direta com a aprendizagem e que a avaliação seja utilizada como estratégia de disciplinamento dos alunos. A avaliação da aprendizagem escolar tem se configurado como um fetiche, com *status* de independência em relação ao ensino e à aprendizagem, enquanto o processo de obtenção de notas polariza as atenções. O medo vinculado à avaliação tem contribuído para o controle social, pois submete, regula e condiciona comportamentos.

Entretanto, o ato de avaliar é diferente do ato de examinar. Luckesi (1996) afirma que não existe uma avaliação tradicional e, sim, exames tradicionais, que compreendem um processo muito diferente do ato de avaliar. A dinâmica do ato de avaliar possibilita uma tomada de posição para direcionar o aluno na dinâmica da ação, enquanto que o ato de examinar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca.

Neste mesmo contexto, pontuando a importância que a avaliação adquire como um problema administrativo e não do conhecimento, Esteban (2001, p. 100) argumenta que:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do/a professor/a.

A avaliação, compreendida desta forma, torna-se um processo predominantemente quantitativo, sem coerência com as propostas reais da rede municipal de Balneário Camboriú, pois, de acordo com as mesmas, os anos iniciais do ensino fundamental foram organizados em 1º e 2º ciclos. A organização curricular em ciclos de formação tem como objetivo principal

respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, flexibilizando o tempo para o desenvolvimento deste processo. Mas, por que a prática avaliativa não muda? Por que, mesmo trabalhando com uma proposta de ciclos de formação, os professores continuam insistindo em praticar uma avaliação excludente, classificatória e hierarquizada?

Mediante o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar a seleção e a organização dos conteúdos numa classe de alfabetização, poderemos entender um pouco das questões que permeiam as práticas avaliativas na alfabetização. Afinal, a avaliação está pautada em concepções e escolhas compreendidas pelo professor como essenciais.

Mesmo que as classes de alfabetização da rede pesquisada trabalhem em sistema de ciclos, que alcancem mudanças no que diz respeito ao tempo do aluno na escola e que se discutam a não reprovação deste na classe de alfabetização, para garantir-lhe a continuidade na aprendizagem, observa-se que nas práticas avaliativas permanecem modelos e o uso de instrumentos avaliativos inadequados ao processo de alfabetização.

O sistema de avaliação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Balneário Camboriú, por meio do parecer nº 01 de 01/10/1998, orienta para o uso de fichas descritivas como instrumentos de registro da avaliação do processo de aprendizagem da criança. As fichas são organizadas para a divulgação semestral dos resultados da avaliação da aprendizagem, sendo que os registros deverão se pautar na observação sistemática de um conjunto de critérios, definidos como necessários ao desenvolvimento integral do aluno e, efetivamente, contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola. O aluno deverá ser avaliado diária ou semanalmente, com base nos critérios pré-estabelecidos, que deverão ser registrados, de forma a fornecer subsídios para o professor refletir e reelaborar sua prática pedagógica.

Os resultados do processo avaliativo dos alunos de séries iniciais de cada semestre, conforme Art. 7º deste mesmo parecer, serão registrados em dois instrumentos que deverão ser entregues aos pais, sendo necessário o arquivamento de uma cópia nos arquivos da escola. Este instrumento compreende uma ficha coletiva descritiva, na qual será registrado o desenvolvimento dos alunos segundo os critérios propostos para o processo de ensino e aprendizagem e, uma ficha individual comunicando de forma descritiva o desempenho do aluno em relação aos critérios avaliativos estabelecidos.

O preenchimento da ficha descritiva exige, da professora: uma investigação permanente do processo de ensino e de aprendizagem. O registro sistemático da aprendizagem dos alunos resultará na compreensão de todo o processo de ensino. Pois, não basta observar os alunos, considerando que são muitos e não é possível confiar na memória.

Porém, as práticas avaliativas observadas na sala de alfabetização ainda se apresentam distantes das propostas de avaliação sugeridas pela Secretaria de Educação na condição de uma avaliação descritiva pautada em critérios. Esta proposta é nova para a rede de ensino de Balneário Camboriú, havendo, ainda a ocorrência das práticas avaliativas mais tradicionais, pautadas em provas e outros momentos específicos para a avaliação. Essas atividades avaliativas são elaboradas e registradas, muitas vezes, ainda por notas, que serão ao final de cada semestre, somadas e divididas pelo número de notas que cada aluno possui, compondo uma média global.

Neste contexto, é importante assinalar movimentos que constituem desafios em relação ao fracasso escolar para possíveis alternativas de superação. A atuação do professor alfabetizador no processo de avaliação apresenta um papel relevante, pois é ele quem realiza e determina o fracasso ou o sucesso do aluno. Para Esteban (2001), a avaliação apresenta uma estreita relação com a interpretação que o professor faz dos dados obtidos, considerando também as crianças que chegam às escolas com estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida.

Na cena descrita a seguir, observa-se como este processo avaliativo se constitui em uma sala de alfabetização.

Mais um dia de aula na sala de alfabetização. As crianças entram na sala em fila. A professora pede para que todos sentem e começa a aula explicando a importância da avaliação. Fala o quanto é importante que cada criança faça a sua atividade sozinha para que a professora possa avaliar quem sabe e quem não sabe. Professora pede silêncio para iniciar:

P – Deu pessoal, chega de conversa. Vou colocar as carteiras uma atrás da outra porque em grupo não dá. Então, como eu falei, hoje nós vamos fazer umas continhas no caderno de avaliações. Vamos fazer continhas de adição, subtração e multiplicação. A professora vai colocar a tabuada no quadro para consultar. Vocês que ainda não sabem de cor, olhem aqui.

Professora entrega o caderno aos alunos e continua explicando:

P – Na avaliação, eu posso trocar idéias com o amigo?

Alunos – Não!

P – Não, né, é individual. Porque a professora precisa saber como é que vocês estão. Quem sabe resolver. Quem eu preciso ensinar mais. Ah! Se não souber tenta fazer, lembra do que a gente já estudou.

As crianças começam a copiar os exercícios do quadro e resolver. Um aluno se levanta da cadeira e vai em direção à professora e pergunta a ela algo que não entendeu. A professora logo responde olhando em direção aos alunos da classe:

P – Hoje eu não vou poder ensinar, é avaliação. A professora não vai corrigir. Em casa eu corrijo.

As crianças conversam umas com as outras e a professora logo intervém:

P – Silêncio! Eu quero que vocês saibam quando é hora de avaliação e a postura que vocês têm que ter nesta hora, muita responsabilidade. Agora é provinha, não pode falar.

(Diário de campo, outubro/2005)

Não é difícil perceber nesta descrição como a professora alfabetizadora tem como referência uma concepção de avaliação pautada em mecanismos de controle, de seleção e de classificação dos alunos. O momento de avaliar ainda é o de verificar possíveis resultados, a relação individual de aprendizagem e o que a criança aprendeu e não aprendeu.

Ao estabelecer as regras para iniciar a prática avaliativa, há a necessidade de que os alunos respondam individualmente para que a professora possa avaliar quem sabe e quem não sabe. Esta idéia de neutralidade em relação aos alunos é uma forma de controlar as possibilidades de outros fatores intervirem no conhecimento da criança no momento em que realiza a avaliação, pois para Esteban (2001, p.116), é freqüente esta prática em que “a subjetividade tem que ser isolada, controlada, de modo a não contaminar a análise objetiva dos resultados, garantia da eficácia pretendida”.

Ao organizar a sala para o momento da avaliação, a professora pede silêncio, coloca os alunos sentados em filas, organizando-os um atrás do outro e entrega um caderno específico para realizar a avaliação. Neste momento, na sala de alfabetização pesquisada, percebe-se o controle escolar, representado nas práticas avaliativas cotidianas, que reproduzem o controle social.

Toda esta prática, na qual predomina o objetivo de uma avaliação quantitativa, se organiza como um processo de controle da aprendizagem. Numa sociedade altamente excludente, o que predomina não é a preocupação com o que podem saber ou não, mas a valorização pela possibilidade de ganhar dos demais, de obter uma pontuação mais alta.

Segundo Perrenoud (*apud* ESTEBAN 2001), aprender, nesta perspectiva, fica num segundo plano, sendo a prioridade, alcançar bons resultados nas avaliações (boas notas). Isto contribui para que os alunos passem a se familiarizar com a estrutura hierarquizada e se adaptem ao ofício de aluno. A nota obtida passa a ter um caráter apenas para a aprovação, não apresentando nenhuma relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Além da forma individualizada de proceder a avaliação, destinar um momento específico para avaliar e saber quem sabe e quem não sabe, torna-se uma prática freqüente na

sala de alfabetização, A ideologia que tem subsidiado a prática da avaliação escolar na sala de alfabetização pesquisada gera um distanciamento entre o avaliador e o avaliado, colocando o aluno como o centro da responsabilidade do que irá acertar ou não. Observa-se que estes modelos de avaliação estão impregnados por conflitos entre saber e poder, o que gera um processo mais coercitivo que educativo, com sérias conseqüências para a aprendizagem (BORBA e FERRI, 1999). Infelizmente, são estes os modelos predominantes no sistema escolar, os quais são pautados na mensuração do conhecimento, funcionando como rituais de avaliação.

Esta prática avaliativa, essencialmente classificatória, se constitui sob o prisma do pensamento liberal³⁵ e do paradigma positivista³⁶. As políticas educativas em vigência possuem caráter neoliberal³⁷, tornando ainda mais difícil a reconstrução do sentido da prática avaliativa, pois a tendência deste processo social é acentuar a seleção e ampliar a exclusão social (ESTEBAN, 2001). Portanto, compreender este processo de exclusão mascarado pelo discurso das diferenças individuais e da qualidade educativa demanda uma atuação pedagógica atenta a todos os episódios na vida escolar cotidiana.

Neste contexto, Esteban (2001) pontua a necessidade de priorizarmos os fundamentos teóricos que sustentam estas práticas avaliativas, pois as práticas estão articuladas por fios teóricos, sendo inviável mudar somente um aspecto, qual seja, o processo de avaliação. Essa redefinição entre teoria e prática avaliativa só é possível na reconstrução do sentido e da ação da produção de conhecimento em sua totalidade.

Na avaliação torna-se visível a busca pela cientificidade. Este processo de negação do senso comum e a aceitação do conhecimento científico como único e legítimo é resultado da falta de reflexão e fundamentos sobre estas práticas. Permitir que a base teórica do atual processo avaliativo deixe de ser o único conhecimento considerado legítimo significa romper

³⁵ Bobbio (2000, p. 7-17) define que, por “liberalismo” entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado que hoje chamamos de social. O liberalismo é uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções.

³⁶ Para Franco (1995, p. 16), uma das conseqüências mais importantes dos princípios teóricos da matriz positivista diz respeito ao tratamento dado ao fato social, que, para ser convertido em “científico”, deve ser isolado do sujeito que o estuda. Ou seja, no contexto dessa conceituação, para fazer ciência é necessário lidar com fatos “objetivos”, e “objetivo” passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado.

³⁷ Neoliberal, segundo Corrêa (2003, p. 36-37), é um conceito amplo no qual se incluem vários movimentos, escolas ou tendências. É uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno. O neoliberalismo é também um corpo de doutrina coerente, “autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”, ou seja, um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias, o que possibilitou uma expansão do capital até atingir a atual etapa de globalização.

com o modelo único de respostas adequadas a partir do qual se faz avaliação. Para Esteban (2001, p. 126), “essas mudanças inviabilizam a manutenção da avaliação dentro do modelo atualmente predominante por questionar o sentido a ela atribuído”.

Diante desta nova possibilidade de construção do processo de avaliação, articulado com o processo educativo, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal apresenta-se como um conceito chave. Este conceito, como afirma Esteban (2001), está articulado aos vários sinais presentes no processo global de redefinição paradigmática, o qual redefine a avaliação escolar dos alunos em sua totalidade. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal responde a três questões definidas pela dinâmica social: o conhecimento polifônico e plural, o desenvolvimento individual marcado pelas interações sociais e a fundação de um novo equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo.

Na sala de alfabetização pesquisada, o processo de avaliação ainda se resume à individualidade, às questões de poder e exclusão, como mostra a cena descrita na sala de alfabetização. Quando a professora faz o seguinte questionamento aos alunos: “*Na avaliação, eu posso trocar idéias com o amigo?*”, a resposta já era esperada: “*não*”. A proibição das interações, durante a avaliação é uma prática que se distancia de um dos movimentos que redefine a avaliação.

A redefinição da proposta de avaliação contesta esta visão individualizada da avaliação sem a interação de uma criança com a outra, não permitindo a atuação na *zona de desenvolvimento proximal*. Este conceito, como afirma Esteban (2001, p. 129), “refere-se a um processo interativo para solucionar um problema que ao menos uma das pessoas envolvidas não é capaz de resolver sozinha”. A interação social gera condições para que o sujeito se aproprie das ferramentas culturais envolvidas, sendo as mudanças produzidas, resultados da mediação estabelecida pelas ferramentas culturais e a história de cada participante da relação.

A cena descrita reflete aspectos importantes para que se perceba a diversidade de concepções que a professora utiliza como subsídios para elaborar suas práticas em sala de aula. A sala de aula, como um espaço que agrega as diferenças, as culturas, os diferentes âmbitos sociais, deve proporcionar condições para que as interpretações múltiplas que os sujeitos trazem, favoreçam a apropriação dos conhecimentos que se fazem necessários (ESTEBAN, 2001). Sendo assim, é importante que a professora busque “compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta” (SOUZA, 1997, p.67), pois “as estratégias ou processos elaborados e/ou utilizados pelo aluno para alcançar a resposta e os seus erros são dados de suma importância para o professor planejar sua recuperação

pedagógica, ajudando o aluno a comprometer-se na construção de estratégias mais adequadas.” (KRAUSE, 2005, p. 27).

Nesta mesma abordagem, Perrenoud (1999, p.103) defende como princípio para uma ação democrática a avaliação formativa: “formativa é toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Todavia, o que importa nesta abordagem é saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, quais mediações ajudam a interagir e desenvolver o processo de aprendizagem. Isso significa que sozinho o aluno não estabelece relações com o conhecimento, a intervenção é a ponte para a *zona de desenvolvimento proximal*.

A resolução coletiva das problematizações estimula o aluno a ultrapassar suas possibilidades e favorece a construção de um movimento que impulsiona a transformação. Esta proposta, segundo Esteban (2001), permite uma dinâmica intersubjetiva, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas produzidas em consonância com a atividade social. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* contribui para reestruturar as práticas de avaliação quando revelam equívocos no processo de aprendizagem/desenvolvimento.

Podemos perceber estes equívocos quando, ao solicitar que os alunos resolvam as multiplicações presentes nas avaliações, a professora comenta: “*A professora vai colocar a tabuada no quadro para consultar. Vocês que ainda não sabem de cor, olhem aqui*”. De imediato, o que nos chama atenção é a atitude da professora em apresentar a tabuada para resolver as “contas” de multiplicações, ou seja, se as crianças não compreendem as propriedades multiplicativas como podem resolver o exercício proposto? O que leva a professora a ter esta atitude diz respeito à sua suposta dificuldade de definir quais conhecimentos são importantes para que a criança avance no seu processo de desenvolvimento ou aprendizagem. Os acertos e erros, nessa atividade, ficam mascarados por uma interpretação dos resultados que não garante a compreensão, apropriação e aplicação dos conhecimentos, resumindo-se a simples exercícios mecânicos.

Sobre o exposto, Esteban (2001, p. 140) argumenta que:

A aprendizagem mecânica, que pode gerar a resposta correta, não age no sentido de favorecer a organização do conhecimento e sua participação na constituição de um pensamento independente, crítico e criativo, no entanto, assinala formas de organização da ação e de justificativa das práticas num contexto de crenças compartilhadas, proporcionando um sentimento de segurança no sujeito que atua.

As respostas somente serão consideradas certas quando comparadas a um padrão predefinido como certo. A relação aqui envolvida é que a interpretação das respostas serve para comprovar a capacidade de raciocínio e de aprendizagem. Neste caso, é fundamental que o aluno responda corretamente, não sendo considerados: a lógica das atividades e os meios que ao aluno utilizou para chegar à resposta. Em nenhum momento há a preocupação sobre a aprendizagem realizada, ou seja, o aluno pode ter memorizado as respostas, pode estar repetindo o que já sabe ou até, como no caso descrito, ter aprendido a responder de acordo com as exigências da professora.

Porém, temos um outro lado presente na prática de avaliação, demonstrado quando a professora quebra as regras dando informações para as crianças, ajudando-as com a tarefa. Esta tática da professora para ajudar os alunos busca melhorar os resultados mensuráveis da atividade, ou seja, ao mesmo tempo em que parece seguir as regras, cria um mecanismo que permite, a ela e aos alunos, dentro do próprio espaço de sala de aula, agir de modo que sua operacionalidade se reduza.

No caderno utilizado pela professora para realizar as avaliações, observa-se sempre a aplicação dos mesmos exercícios propostos. Este modelo, realizado em uma determinada situação, é repetido em outros momentos de avaliação. A professora considera importante avaliar na disciplina de Matemática: continhas, escrita de numerais, ditado de números... e na disciplina de Língua Portuguesa: ditado de palavras, escrita do alfabeto, escrita de frases...

Vejamos como as repetições destes modelos de exercícios estão presentes nos cadernos de avaliações dos alunos da sala de alfabetização pesquisada:

Data: 27-09-2005.

Resolva:

$\begin{array}{r} 84 \\ + 14 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 35 \\ + 13 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 50 \\ + 23 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 53 \\ - 21 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 90 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 97 \\ - 25 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 2 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$

Figura 18: Avaliação realizada no dia 27 de setembro de 2005.

Fonte: Caderno de avaliação de uma criança do grupo pesquisado fornecido pela professora.

Data: 27-10-2005	Dictado:
Resolva:	
$\begin{array}{r} 25 \\ + 43 \\ \hline 68 \end{array}$	1. ÁGUA
$\begin{array}{r} 56 \\ + 13 \\ \hline 69 \end{array}$	2. CICLO
$\begin{array}{r} 80 \\ + 10 \\ \hline 90 \end{array}$	3. GELADEIRA
$\begin{array}{r} 98 \\ - 27 \\ \hline 71 \end{array}$	4. CHUVA
$\begin{array}{r} 64 \\ - 32 \\ \hline 32 \end{array}$	5. PRATO
$\begin{array}{r} 79 \\ - 10 \\ \hline 60 \end{array}$	6. PRIMAVERA
$\begin{array}{r} 2 \\ \times 1 \\ \hline 2 \end{array}$	7. CEM
$\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline 8 \end{array}$	8. DUZENTOS
$\begin{array}{r} 2 \\ \times 6 \\ \hline 12 \end{array}$	9. O LEÃO
$\begin{array}{r} 3 \\ \times 1 \\ \hline 3 \end{array}$	10. A LEON
$\begin{array}{r} 3 \\ \times 2 \\ \hline 6 \end{array}$	11. DEVEMOS ECONOMIZAR ÁGUA.
$\begin{array}{r} 3 \\ \times 6 \\ \hline 18 \end{array}$	12. ENQUANTO ESCOVAM OS DENTES DEIXE A TORNEIRA FECHADA.

Figura 19: Avaliação realizada no dia 27 de outubro de 2005.

Fonte: Caderno de avaliação de uma criança do grupo pesquisado fornecido pela professora.

Este caderno é o único instrumento de avaliação que a professora possui. As crianças só o recebem no dia específico da avaliação. Mesmo não utilizando o termo “prova”, ela diz no final da transcrição “é provinha” a professora relaciona este como único momento de avaliar o conhecimento. É visível pelo modo como a professora está desempenhando a avaliação, que ainda persiste, no cotidiano de nossas escolas, a “cultura da prova”. A explicação, neste caso, apresenta relação com o fato da professora traduzir um modelo pedagógico que reproduz a distribuição social: os bons alunos sempre serão os bons, os médios sempre serão os médios, os fracos sempre serão identificados como sendo os fracos. Esta é a forma pela qual a avaliação traduz o modelo liberal conservador da sociedade.

Mesmo que a lei garanta igualdade para todos, as práticas escolares reforçam as diferenças individuais na sociedade. O ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, ou seja, não contribui para a transformação social. Esta distribuição social, segundo Luckesi (1999), é consequência de uma avaliação escolar assumida como classificatória, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber; a outros, a estagnação e a submissão ao saber.

A professora, ao entregar este caderno aos alunos, explica que eles não podem alterar as atividades anteriores, pois, segundo ela, precisa mostrá-la aos pais no dia da reunião e para fazer um acompanhamento de suas aprendizagens. Porém, este acompanhamento é observado somente nos acertos que o aluno realiza, não considerando os erros nas atividades realizadas para promover a tomada de decisão em relação ao que a criança ainda não sabe. As atividades feitas pelos alunos no caderno de avaliações não são corrigidas pela professora, que proíbe as crianças alterarem esses dados quando estão novamente de posse do caderno.

Quando um aluno solicita uma explicação no seu caderno, a professora olha séria e responde: “*Hoje eu não vou poder ensinar, é avaliação*”. Nesta afirmação, novamente a concepção da pedagogia do exame está presente na ação do avaliador, separando a ação de ensinar do processo de avaliar. O ato de avaliar é considerado, então, um momento para medir a aprendizagem, tudo o que o aluno aprende na escola resume-se àquele momento importante que mostrará realmente se a criança sabe ou não sabe. A avaliação, neste caso, serve para certificar a aprendizagem dos alunos, ou seja, é o momento do ajuste de contas no qual se verificam os resultados obtidos.

Efetivamente, o obstáculo apresentado pelo aluno, que o faz ir até a professora e solicitar explicação, estimula a *zona de desenvolvimento proximal*, considerando que este momento poderia ser recíproco na relação entre aluno e professora, colaborando para o processo de construção do conhecimento. “A *zona de desenvolvimento proximal* indica os

pontos em que a aprendizagem necessita de apoio, não a impossibilidade do sujeito aprender” (ESTEBAN, 2001, p. 149).

Ao se estabelecer esta dinâmica, surgem, por parte do professor, questionamentos e reflexões sobre sua prática e seus conhecimentos. O diálogo estabelecido entre ambos, aluno e professor, proporcionará a este pensar na explicação que dará ao aluno para que compreenda adequadamente. Este processo de construção e reconstrução do conhecimento converte-se também num processo de aprendizagem docente.

Outro aspecto que merece atenção especial é quanto à falta de desafios que este tipo de avaliação resulta. Utilizar sempre o mesmo instrumento para avaliar as crianças e determinar um tempo específico para realizar a avaliação não permite que o professor identifique e interprete os fatores relevantes para um bom desempenho no processo.

A professora pesquisada, ao adotar este único instrumento avaliativo, não consegue avaliar o conhecimento dos alunos como um todo, pois, como se sabe, a ênfase da pedagogia do exame é a relevância em buscar que o aluno responda corretamente às questões que já possuem um padrão estabelecido. Os alunos, especificamente em processo de alfabetização, precisam ser compreendidos em suas diferentes linguagens e, o professor precisa compreender este conjunto como responsável pela sua formação, necessitando considerar as múltiplas relações que a criança estabelece com o meio.

Um indicativo de preocupação da professora quanto à avaliação é sinalizado ao dizer: “(...) a professora precisa saber como é que vocês estão. Quem sabe resolver. Quem eu preciso ensinar mais”. Esse indicativo permite compreender que a professora, além de medir o conhecimento das crianças, também se sente responsável por este processo, percebendo que o sucesso ou fracasso resultante das avaliações não é somente atribuído ao aluno, mas é também, resultado de sua ação pedagógica.

Diante desta análise acerca da avaliação no processo de alfabetização, podemos ressaltar que a professora alfabetizadora tem como referência uma concepção de avaliação pautada em mecanismos de controle, de seleção e de classificação dos alunos, o que interfere na escolha sobre o que ensinar e como ensinar. Os conteúdos são selecionados de maneira que permaneça sempre o padrão estabelecido nas avaliações: que a criança responda o que já está pré-determinado e que a professora, ao corrigir as avaliações, não precise refletir sobre as respostas dos alunos.

Em face destas análises, pode-se afirmar que a organização dos conteúdos para alfabetização da professora pesquisada é feito a partir de:

- Organização dos conteúdos de suas aulas baseados em um currículo tipo coleção, garantindo uma estrutura de autoridade e concebendo o aluno como um sujeito incapaz de produzir este conhecimento;
- Organização dos conteúdos selecionados definida a partir de uma estrutura lógica das disciplinas e do nível cognitivo dos alunos;
- Conhecimento organizado de uma forma bem mais simples para que se torne acessível aos alunos;
- Preocupação com os pré-requisitos da aprendizagem, seguindo uma seqüência que de continuidade aos conteúdos;
- Planejamento organizado semanalmente desmembrando-se em planos de aulas diários, baseados em “listagem de atividades”, “datas comemorativas”, “áreas de desenvolvimento”, “áreas do conhecimento” e por “temas”;
- Conteúdos organizados como pretextos para as atividades e não nos objetivos que eventualmente precisam ser alcançados;
- Metodologia baseada em métodos tradicionais de alfabetização, evidenciando contradições entre o discurso da professora e o que realmente se efetiva na sua ação docente;
- Avaliação do processo pautada na perspectiva da pedagogia do exame.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, que teve como objetivo fundamental analisar a seleção e a organização dos conteúdos numa classe de alfabetização do Ensino Fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú, constatou-se que os resultados nos remetem à reflexões que vão desde a compreensão de currículo, até as necessidades de formação para os professores alfabetizadores.

Para realizar tal estudo, fez-se necessário o uso de uma metodologia de estudo de caso e de um referencial teórico que permitisse conhecer mais profundamente todos os fatores que corroboraram na seleção e organização dos conteúdos para uma classe de alfabetização, bem como identificar os critérios deste processo; analisar as práticas de planejamentos na constituição das pautas interacionais da professora alfabetizadora e, observar as práticas de intervenção no processo de alfabetização.

Ao analisar as práticas de seleção e organização de conteúdos na sala de alfabetização, identifiquei práticas curriculares que consideram os documentos prescritivos como norteadores da prática docente, resultando em práticas tradicionais de ensino. O currículo é percebido como um objeto em si, que tem existência própria, que pode ser implantado, que currículo é aquilo que está escrito no papel e que tem pretensão de formar sujeitos em consonância direta com o que está proposto.

Denota-se nas investigações realizadas durante a pesquisa na sala de alfabetização, que o currículo, em muitas situações, é formado por pré-requisitos (conteúdos considerados importantes para a série seguinte). A escolha dos conteúdos é realizada a partir do que é considerado necessário para o aluno aprender para o próximo ano letivo, não sendo relevantes as relações que os conteúdos permitem estabelecer para a construção de conceitos. Vencer o rol de conteúdos estabelecidos é o objetivo principal da professora, que acredita que se aprende aos poucos e que, em cada ano, o aluno vai constituindo estes degraus de complexidade.

A seleção de conteúdos realizada pela professora alfabetizadora estabelece uma relação direta com as disciplinas ensinadas, sendo priorizado o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. A professora parece acreditar que ensinar a ler e a escrever é ensinar Língua Portuguesa e que, ensinar os numerais é ensinar Matemática.

As análises sobre o que e como a criança aprende, nos remeteram à investigação sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o que criança é capaz de fazer

sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com a ajuda de outros elementos de seu grupo social (Vygotsky, 1998). Ficou evidente, durante a pesquisa, uma prática na qual poucos momentos de mediações e interações de aprendizagem aconteceram entre os alunos. O que prevaleceu em sala de aula foi a transmissão do conteúdo dado, priorizando práticas puramente mecânicas e individuais entre os alunos.

Ressalta-se assim, a importância da professora alfabetizadora compreender as teorias sobre zona de desenvolvimento proximal, pois este conhecimento contribuirá para a reflexão e reavaliação do processo de ensino e de aprendizagem. A criança necessita de pistas da mediação de sujeitos mais experientes e, na coletividade que se promove em sala de aula, esta articulação insere a criança no nível de desenvolvimento proximal.

Em relação aos conceitos trabalhados pela professora alfabetizadora, podemos ressaltar que, a mesma, ao selecionar um novo conteúdo para trabalhar com seus alunos, ao tentar problematizá-lo, não ultrapassa conhecimentos do senso comum, isto é, exemplos que se apresentam no cotidiano dos alunos. As atividades planejadas e as pautas interacionais que se efetivam em sala de aula pela professora, pouco contribuem para que o percurso seja avançado, sendo marcado por uma prática excessiva de retórica.

Os conteúdos ou novos conceitos apresentados pela professora alfabetizadora, proporcionariam uma compreensão melhor entre os alunos se, juntamente com eles, fossem elaboradas atividades nas quais houvesse exercícios de sistematização e organização dos conceitos. Como proposta de atividade para esta questão, sugiro a construção de mapas conceituais com os alunos alfabetizando. A construção de mapa conceitual sobre qualquer tema ou conceito discutido em sala de aula, proporcionaria esta articulação entre os conceitos cotidianos e científicos, facilitando para o aluno a reconstrução dos mesmos.

No entanto, esta prática evidenciada durante a pesquisa, está associada ao que se entende por alfabetização. Durante as observações e análise dos dados, vários aspectos confirmaram uma concepção de alfabetização pautada em um ensino mecânico, seguido de uma seleção de conteúdos que servem como pré-requisitos para a criança aprender a ler e a escrever. Nesta prática, seguida de atividade de memorização e repetição numa relação mecânica de produção do saber, fica evidente a concepção de alfabetização da professora pesquisada no ensino do código escrito. Para ela, alfabetizar é ensinar a decodificar o que está escrito. Assim, a professora assume a tarefa de ensinar e os alunos de aprenderem a ler e a escrever, desconsiderando a função social da escrita.

Considerando a proposta curricular da rede de Balneário Camboriú, organizada em ciclos de formação para as séries finais, pode-se afirmar que mesmo que o discurso da escola

e da professora estejam em consonância com a proposta em vigor, ainda persiste uma prática de seleção e organização dos conteúdos baseada em um ensino por seriação. A proposta de ciclos na rede não se efetiva na prática de sala de aula por ser somente uma imposição burocrática e política na tentativa de redução dos índices de repetência. A forma como foi implantada a organização curricular na rede de ensino, sem a participação dos professores e formação dos mesmos, não proporcionou a efetiva mudança na prática da professora alfabetizadora, necessitando recorrer ao ensino tradicional.

Ademais, a organização dos conteúdos está relacionada às abordagens tradicionais do currículo que, segundo Santos e Moreira (1995) define que conhecimento, onde, como e para quem pode ser ensinado. Este pressuposto consolida, na classe de alfabetização, a idéia de uma organização definida a partir de uma estrutura lógica das disciplinas, dando ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e do nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Sendo que os conteúdos são “traduzidos” pela professora alfabetizadora numa linguagem bem mais simples, para que se torne acessível ao aluno.

Outro aspecto constatado nas análises sobre a organização dos conteúdos pela professora alfabetizadora, refere-se às escolhas que servem apenas como pretextos para chegar às atividades. Os temas ou conteúdos pouco são explorados para chegar a novos conceitos transformando-se em atividades cotidianas, as quais se repetem independente do tema proposto. Esta ação aparece marcada por uma concepção de alfabetização e de currículo na qual ensinar a ler e a escrever é para isto, sendo preciso cumprir o rol de conteúdos previstos para a classe de alfabetização.

Diante destes aspectos, observo que o planejamento da professora está relacionado com o que realmente ela sabe fazer. A ação do planejar é confundida com uma simples relação daquilo que se pretende fazer em sala de aula. Várias formas de organizar seu planejamento foram constatadas durante a análise dos mesmos. Estas priorizam listas de atividades, datas comemorativas, temas e principalmente, áreas de conhecimento. A preocupação em dar conta do que está previsto no planejamento torna-o um mecanismo de controle, efetivando um modelo ideal, ao qual produz uma relação e um conhecimento didatizado, burocratizado. Considerando as questões apresentadas, afirmo que os objetivos da aprendizagem que deveriam nortear a ação docente e não a atividade em si. Observo que a professora pesquisada, em todas as suas escolhas e modos de organizar o planejamento, apontou ter como prioridade as atividades e não nos objetivos que eventualmente precisam ser alcançados.

Na metodologia aplicada pela professora alfabetizadora, as investigações indicam uma prática baseada em métodos tradicionais de alfabetização. Evidenciaram-se durante os estudos contradições entre o discurso da professora e o que realmente se efetiva na sua ação. A tentativa de colocar em prática um referencial teórico que supostamente identifica como metodologia, faz com que a professora busque o que sabe fazer, ensinar pelo método sintético de alfabetização. Assim, desconhecendo que estes estudos partem de uma teoria e não uma metodologia, seu discurso não se compatibiliza com a metodologia utilizada em sala de aula.

Seguindo a mesma linha, o resultado deste processo é avaliado na perspectiva da pedagogia do exame, ou seja, avalia-se priorizando o resultado final dos estudantes para a série subsequente, como se este processo fosse desvinculado da aprendizagem. A professora pesquisada, ao adotar este único instrumento avaliativo, não consegue avaliar o conhecimento dos alunos como um todo, espera que o aluno responda corretamente às questões que já possuem um padrão estabelecido. Os alunos, especificamente em processo de alfabetização, precisam ser compreendidos em suas diferentes linguagens, cabendo ao professor a compreensão deste conjunto, sendo responsável pela formação, necessitando considerar as múltiplas relações que o aluno estabelece com o meio.

As análises formuladas ao longo desta pesquisa indicam um descompasso entre teoria e a prática no cotidiano de uma sala de alfabetização. Faz-se necessário rever as práticas de alfabetização oferecendo uma formação que se concretize como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esta formação deve fornecer possibilidades para que os professores articulem o campo das disciplinas com o campo da didática, isto é, a apropriação do conhecimento científico deve articular-se aos modos de sua transmissão. Esta articulação deverá constar também nos cursos de graduação, visto que em muitos casos o professor não consegue ensinar, não consegue articular esses conhecimentos de forma com que o aluno consiga aprender, por desconhecer o conteúdo propriamente dito.

Face ao atendimento dos objetivos específicos desta pesquisa, recomenda-se assim, uma formação capaz de articular os conhecimentos básicos transmitidos pelo professor em sala de aula com os fundamentos metodológicos que subsidiam a ação do professor alfabetizador. O currículo, nesta perspectiva precisa ser concebido como integrado, estabelecendo relações entre os conceitos derivados das estruturas de cada área do conhecimento.

Por outro lado, devemos considerar que os dados obtidos durante a pesquisa são resultantes de uma prática solitária da professora. O trabalho pedagógico envolve a escola como um todo, definindo os princípios que sustentam as relações curriculares, dependendo da

visão de mundo, de criança, de educação que a escola insere em seu projeto. Quando este projeto não contempla estas discussões ou não está articulado às práticas docentes, dificulta um trabalho integrado e favorece uma atividade docente individualizada, desconectada da realidade em que se encontra a comunidade escolar.

As análises referentes à seleção e à organização dos conteúdos numa classe de alfabetização da rede municipal de Balneário Camboriú, indicam a urgência da prática de políticas e investimentos e uma avaliação do processo de alfabetização na rede de ensino que sirva para tomada de decisões em prol da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, ampliando propostas para formação dos professores alfabetizadores.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa gere possibilidades para ampliar os estudos de aspectos que sejam relevantes para o entendimento dos processos curriculares, a seleção e a organização dos conteúdos que se estabelecem no cotidiano das escolas, principalmente nas classes de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- APPLE, W. Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A . F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e Letras: Duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 2000.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafio dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Amândia Maria e FERRI, Cássia. **Avaliação: contexto e perspectivas**. In: Revista Alcance, n. 2, jul/dez, p. 47 – 55. Itajaí. 1997.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. INEP. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil**. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep_199_010.pdf . Acesso em 27 / 07 / 2006.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 01/02.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Construindo uma proposta curricular. s/d.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart. & MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância: Polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CANEN, Ana. **Multiculturalismo e alfabetização**. In: Revista Contrapontos. Ano 2, n.4. jan/abr. p. 53 - 68. UNIVALI, Itajaí. 2002.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, nº 2, 1990, p. 177-229.
- CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo: o que isto tem haver com você professor?** 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CUNHA, Maria I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; VANGELISTA, M. (orgs.) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 67-81.

DAVIS, Cláudia. & OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIRINGER, David. **A escrita**. 12º volume da coleção História Mundi. Lisboa: Grif Impressores, 1971.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FEIL, Izelda Terezinha Sausen. **Alfabetização: Um desafio novo para um novo tempo**. 14 ed. Ijuí: Vozes/Fidene, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Possibilidades para entender o currículo escolar**. In: Revista Pátio. Ano X n. 37,. Fev/abr. p. 9 -11. 2006

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERRI, Cássia. **Currículo Multicultural: a experiência em construção na educação escolar Indígena**. In: Revista Contrapontos. Ano 2 n. 4,. Jan/abr. p. 84 – 99. UNIVALI, 2002.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, José . Augusto.; EVANGELISTA, Maria. (orgs.) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

FONTANA, Roseli A . Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores associados, 1996.

FRAGO, Antonio Vinao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In.: SOUZA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento educacional e a prática dos educadores**. In.: Revista da Associação Nacional de Educação. ANDE. Ano 4. n. 8. 1984. p. 32-35.

_____, **“O planejamento do trabalho pedagógico: Algumas indagações e tentativas de respostas”**. In: Caderno Idéias nº8. São Paulo: FDE, s./d., pp. 44-53.

GUMPERZ, Jenny Cook. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In.: GUMPERZ, Jenny Cook. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Torfíbio. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

KRAUSE, Hélvia Tomaselli. **Traços da Construção da Avaliação Formativa no Currículo do Ensino Fundamental: A evolução do processo de registro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí SC, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira. **A socialização da escrita**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/semalflet_elvira.pdf> . Acesso em 22/03/2007.

LOPES, Alice Cassimiro. & MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Cassimiro. & MACEDO, Elizabeth. (org.) **Disciplinas e integração curricular: Histórias e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MASETTO, M. T. Planejamento de uma disciplina como instrumento da ação educativa. In.: _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo : Summus, 2003.

METZNER, Cíntia. **Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: Conteúdo e processo de elaboração**. 2003. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí SC, 2003.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In.: PACHECO, José . Augusto.; EVANGELISTA, Maria. (orgs.) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

OLIVEIRA, Jorgete Pereira. **As interações verbais em sala de aula e o desenvolvimento conceitual: um estudo com alunos e professora da 1ª série do Ensino Fundamental**. 2002. 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em teoria e pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém PA, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In.: TAILLE, Ives de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl.; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**, São Paulo: Summus. 1992. p. 23-34.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. 3ed. Campinas: Papirus, 2004.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. & SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In.: GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PILETTE, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Origem da Constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovitch Vygotsky**. 1994. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1994.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de formação contínua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas**. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2007.

ROPELATO, Carla C. da Silva. **A Fabricação da Anormalidade no Cotidiano Escolar**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí SC, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Educ FAPESP, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio C. Paixão. & MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento**. Idéias. São Paulo: FDE, 1995. p. 47-65.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender**: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANKOV, L.V. Combinações de meios verbais e visuais no ensino. In.: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Et al. **Psicologia e pedagogia II: Investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1991.

ANEXOS

Anexo A – Conteúdos da Proposta Curricular de Balneário Camboriú.