

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO ESCOLAR: RELAÇÕES PERTINENTES
À GESTÃO EDUCACIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Ana Carla Hollweg Powaczuk

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
ESCOLAR: RELAÇÕES PERTINENTES À GESTÃO
EDUCACIONAL**

por

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR:
RELAÇÕES PERTINENTES À GESTÃO EDUCACIONAL**

elaborada por
Ana Carla Hollweg Powaczuk

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Doris Pires Vargas Bolzan - Orientadora, Prof^a. Dr^a. – UFSM
(Presidente/Orientadora)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. – UFSM

Myriam Cunha Krum, Prof^a. Ms. – UFSM

Santa Maria, 05 de setembro de 2006.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos que me acompanharam nesta jornada.

Inicialmente ao meu marido Fernando e aos meus filhos Fernando, Lucas e Luana, que sempre estiveram ao meu lado e que, pacientemente, souberam compreender minhas ausências, os momentos de angústias, dando-me força para prosseguir.

A minha querida amiga e orientadora Doris Pires Vargas Bolzan pelas orientações, críticas e sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

A minha mãe Lourdes pelo amor e dedicação dispensados não somente no decorrer desta jornada, mas em todos os momentos da minha existência.

As minhas irmãs Ana Cristina, Ana Lise e Ana Isabel pelo apoio e incentivo que me dedicaram no decorrer desta trajetória.

A minha sogra Marta Powaczuk pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário e, principalmente, pelo incentivo destinado em todos os momentos desta jornada.

A Rute Powaczuk minha cunhada e a minha querida sobrinha Stephane, as quais foram incansáveis para auxiliar-me nos cuidados com minha filha Luana.

Às colegas Tatiane Peixoto Isaia, Manuelli Cerolline e Sinara Pollom Zardo pelo companheirismo e amizade construídos neste percurso.

Às professoras, alunos e alunas que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, apoio e interesse em contribuir na construção deste estudo.

Aos professores do Curso de Especialização em Gestão Educacional, especialmente ao Coordenador do Curso Professor Clovis Renan Jacques Guterres. Aos demais professores, integrantes do colegiado do curso, Celgo Ilgo Henz, Karina Klinke, Leocádio Lameira, Maria Elizabete Mousquer e Myrian Cunha Krum, os quais me possibilitaram participar de experiências concretas de Gestão Democrática no período que integrei, junto com eles, o colegiado do curso.

Ao secretário Sr. Medeiros pela sua disponibilidade e atenção atendendo a todos com seu característico bom humor.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

“Lembrai-vos que a finalidade da educação é formar seres aptos para governar a si mesmos e não para serem governados pelos outros”.

Herbert Spencer (1820- 1903)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: RELAÇÕES PERTINENTES À GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORA: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 05 setembro de 2006.

Este estudo volta-se para a reflexão acerca das possíveis implicações entre as relações e mediações estabelecidas na organização do trabalho escolar, acerca da leitura e da escrita, e o fracasso escolar no processo de alfabetização inicial. Para tanto, buscamos na abordagem qualitativa da pesquisa, de caráter etnográfico, os subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento deste estudo em uma escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria, através de observações participadas, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Consideramos neste trabalho as três dimensões apontadas por André (1995) para o estudo da prática escolar: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a dimensão sócio-político-cultural. Assim, a partir destas, buscamos compreender como se dá a organização do trabalho escolar, envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial, na direção de reconhecer os pressupostos teórico-práticos que embasam tal organização. Refletindo assim, em que medida esta organização restringe ou potencializa o processo de construção da lecto-escrita inicial dos alunos. Dessa forma, a partir dos estudos realizados podemos indicar como condicionantes da organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização inicial, a desarticulação entre a estrutura organizacional do trabalho escolar e a estrutura pedagógica da sala de aula; aspecto este conseqüente da inexistência de um projeto significativo e compartilhado pelos profissionais atuantes na instituição. Com relação à dimensão instrucional ou pedagógica, indicamos como condicionantes do processo pedagógico: proposições didáticas centradas na codificação e decodificação de palavras, desvinculada dos usos e funções da língua escrita, e dos interesses e necessidades dos alunos, aspectos esses que contradizem os pressupostos fundantes do projeto educativo da instituição, reforçando a desarticulação organizacional mencionada anteriormente. Com relação à dimensão sócio-político-cultural apontamos como condicionante a forma de mediação entre as diferenças socioculturais que se apresentam no contexto escolar, na medida em que os valores e atitudes que a escola veicula são os da cultura dominante. Dessa forma, entendemos que a superação dos problemas, evidenciados neste processo organizacional, passa pelo desenvolvimento de ações formativas, realizadas no âmbito escola, as quais possibilitem a construção e efetivação de um projeto educativo realmente significativo para os profissionais, alunos e comunidade escolar, partindo da problematização e reflexão acerca das dificuldades e necessidades que se apresentam nesta realidade, buscando coletivamente encontrar as alternativas para superá-las, tornando-se o eixo articulador das ações educativas, possibilitando assim o redimensionamento destas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Fracasso escolar. Organização e mediação do trabalho escolar.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: RELAÇÕES PERTINENTES À GESTÃO EDUCACIONAL

(ALPHABETIZATION AND THE ORGANIZATION OF THE PERTAINING TO SCHOOL WORK:
PERTINENT RELATIONS TO THE EDUCATIONAL MANAGEMENT)

AUTHOR: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK

ADVISER: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Santa Maria, 05 de setembro de 2006.

This study one turns toward the reflection concerning the possible implications between the relations and mediations established in the organization of the pertaining to schoolwork concerning the reading and of the writing and the failure pertaining to school in the process of initial alphabetization. For in such a way, we search in the qualitative boarding of the research, of ethnographic character, the subsidies theoretician-methodological for the development of this study, which was developed, in a school of the Municipal Public System of Saint Maria, through participated comments, half-structuralized interviews and documentary analysis. We consider in the study the three dimensions pointed for Andres (1995) with respect to the study of the practical pertaining to school: institutional or the organizational one, the pedagogical instructional or and the partner-politician-cultural dimension. Thus, from these, one searched to understand as if it gives the organization of the pertaining to schoolwork involving the reading and the writing in the process of initial alphabetization, in the direction to recognize the theoretician-practical estimated ones, which base such organization. Thus, reflecting, where measured this organization it restricts or to potential the process of construction of the initial lector writing of the pupils. In such a way, from the carried through studies we can indicate as it conditions of the organization of the pedagogical work in the process of initial alphabetization the disarticulation enters the organizational structure of the pertaining to school work and the pedagogical structure of the classroom; aspect this consequence of the inexistence of a project significant and shared by the operating professionals in the institution. With regard to the instructional or pedagogical dimension we indicate as it conditions of the pedagogical process: didactic proposals centered in the codification and decoding of words, disentailed of the one of the uses and functions of the written language and the interests and necessities of the pupils, aspects these that contradict the fondants estimated ones of the educative project of the institution, strengthening the mentioned organizational disarticulation previously. With regard to the partner-politician-cultural dimension we point as it conditions the form of mediation between the partner-cultural differences that if present in the pertaining to school context, in the measure where the values and attitudes that the school propagates are of the dominant culture. In such a way, we understand that the overcoming of the problems evidenced in this organizational process, passes for the development of formative actions carried through in the scope school, which make possible the construction and effectivition of really significant an educative project for the professionals, pupils and pertaining to school community, breaking of the problematization and reflection concerning the difficulties and necessities that if present in this reality, searching collectively to find the alternatives to surpass them, becoming the articulador axle of the educative actions, thus making possible the redimensioning of these practical

KEY WORD: Alphabetization - Failure pertaining to school - Organization and mediation of pertaining to schoolwork.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro das observações	108
Anexo B - Roteiro das entrevistas	109
Anexo C - Roteiro da análise documental	110
Anexo D - Ofícios encaminhados à escola	111

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ANEXOS	8
INTRODUÇÃO	11
1 ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	16
1.1 Contextualizando a temática da investigação	17
2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	22
2.1 A linguagem escrita: uma construção cultural	23
2.2 A educação escolar e a aprendizagem da escrita	24
2.3 A organização do trabalho escolar	26
2.3.1 Projeto Político-Pedagógico: eixo condutor do trabalho escolar	28
2.3.2 Planos de estudo: entre o projeto pedagógico e a sala de aula	30
2.4 O professor e a ação pedagógica	31
2.5 O processo mediacional da docência e a aprendizagem da língua escrita	38
3 O DESENHO DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO: O COTIDIANO ESCOLAR	44
3.1 Desenho da investigação	45
3.1.1 Objetivo geral do estudo	45
3.1.2 Objetivos específicos do estudo	45
3.1.3 Questões norteadoras da pesquisa	45
3.2 Encaminhamentos metodológicos	46
3.2.1 Contexto da investigação	48
3.2.2 Sujeitos da investigação	49
3.2.3 Instrumentos utilizados na pesquisa	50

4 A TESSITURA ORGANIZACIONAL DO TRABALHO ESCOLAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL	53
4.1 A escola municipal de Ensino Fundamental Maria Porto	54
4.2 A organização do trabalho pedagógico	57
4.2.1 O projeto político pedagógico	57
4.2.2 Planos de estudo da escola Maria Porto	65
5 A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO E EFETIVAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	68
5.1 A sala de aula da primeira série e/ou primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Maria Porto	69
5.2 Os sujeitos deste espaço	69
5.2.1 Os alunos	69
5.2.2 A professora e o seu projeto político-pedagógico	71
5.3 A ação pedagógica	77
5.3.1 Cenas da sala de aula	78
5.3.2 Organização e planejamento da ação pedagógica	85
5.3.3 As atividades de leitura e de escrita	87
5.3.4 As mediações e interações pedagógicas	91
5.3.5 Reação dos alunos frente às proposições didáticas	93
DIMENSÕES CONCLUSIVAS	94
Apontamentos em aberto	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

O referido estudo tem por finalidade a elaboração da monografia de especialização a ser apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

A proposição desse estudo volta-se para a organização do trabalho escolar, acerca da leitura e da escrita, e as implicações deste nos resultados do processo de alfabetização inicial dos alunos do Ensino Fundamental.

O interesse por esta temática é decorrente das experiências vivenciadas no decorrer de minha formação acadêmica em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nesta universidade, os quais nos possibilitaram ricas experiências.

Segundo Larrosa (2002, p. 21) “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não simplesmente o que passa, o que acontece, ou o que toca”. Certamente, as experiências as quais vivenciei no desenvolvimento desses projetos muito “me tocaram”, e, por isso, julguei necessário compartilhar algumas considerações acerca destas, no intuito de aproximar o leitor da forma como a proposição deste estudo foi se constituindo no decorrer de minha trajetória.

No ano de 2003 participei concomitantemente de dois projetos de pesquisa. Um destes foi referente a um estudo que teve por objetivo acompanhar a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem no município de Santa Maria. Programa este que teve como eixo central “combater a cultura da repetência” (OLIVEIRA, p. 2000), através da implantação de classes de aceleração.

Este trabalho levou-me ao encontro das Escolas do Sistema Público Municipal de Santa Maria, as quais apresentavam os maiores índices de reprovação do município, posto que nestas instituições estava acontecendo a implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem. Cabe salientar, que os maiores índices de reprovação nas Escolas Públicas Municipais de Santa Maria, ocorrem na primeira

e quinta séries do Ensino Fundamental. Com relação à primeira série, os índices de reprovação chegam a atingir índices de até 42%¹.

Assim, uma das minhas ações neste projeto foi acompanhar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração e de alfabetização, uma vez que neste Programa havia duas modalidades de classes: a de aceleração para alunos multirrepetentes que se encontravam nas 2ª e 3ª séries e a de alfabetização para alunos também multirrepetentes, porém ainda não alfabetizados.

Como mencionei anteriormente, concomitantemente a este trabalho participava também do grupo de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), através do projeto de pesquisa e extensão “Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”. Este projeto tem como eixo central refletir como as crianças consolidam seus conhecimentos acerca da lecto-escrita, através da dinamização de atividades diversificadas em circuito em turmas de alfabetização, como também discutir sobre as formas de intervenção e mediação, capazes de favorecer o avanço das concepções infantis nesse processo.

Assim, como uma alternativa de conciliar os trabalhos desenvolvidos, optei por apresentar as atividades propostas neste projeto, nas escolas com as quais estava trabalhando no acompanhamento da implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem.

Desse modo, realizei, ao mesmo tempo, observações e dinamização de atividades, tanto nas classes de alfabetização regular de ensino, como nas classes de alfabetização (Programa de Aceleração).

Este trabalho conjunto possibilitou-me algumas reflexões importantes. Primeiramente, através das observações realizadas, nas quais acompanhava o desenvolvimento do trabalho proposto nas duas turmas mencionadas. Percebia a existência de um distanciamento entre a proposta do Programa de Aceleração de Aprendizagem (uma vez que esta era dinamizada por intermédio de materiais previamente elaborados, os quais dirigiam com bastante objetividade e detalhamento o quê e como deveria ser feito) e o trabalho desenvolvido nas escolas.

¹ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação do Município de Santa Maria/RS (Censo Escolar 2003).

Esse distanciamento levou-me a questionar a validade de propostas elaboradas fora do espaço escolar, desconsiderando o que efetivamente acontece no contexto de sala de aula, adotando medidas “salvacionistas” direcionadas a “atacar” as conseqüências de tais problemas (como no caso das classes de aceleração, visando à correção da defasagem idade-série), desconsiderando ou minimizando as condições concretas nas quais se efetiva o ato educativo. Na verdade, percebi que estas medidas vinham ao encontro apenas de melhorias quantitativas, elevando índices e “corrigindo” defasagens, mas na sua essência não pontuavam a favor de uma melhoria efetiva do sistema educacional.

Assim, vários questionamentos acompanhavam-me: o que se faz com relação às causas dos altos índices de reprovação? Quais são estas causas? Como as escolas percebem estes índices? Qual o entendimento dos profissionais da educação acerca do fracasso escolar no processo de alfabetização?

As discussões promovidas junto ao grupo GPFOPE, ajudaram-me a avançar em direção ao entendimento de algumas dessas questões, ao propor estudos referentes aos processos interativos e mediacionais no processo de construção de conhecimento, levando-me a perceber a importância da sua organização na prática educativa, uma vez que não são quaisquer processos de intervenção e mediação que incidem favoravelmente para o avanço da construção de conhecimentos.

Dessa forma, através da dinamização das atividades de leitura e escrita nas turmas de alfabetização (regulares), bem como nas classes do Programa de Aceleração, reconhecia a importância da organização e adequação da intervenção pedagógica, as condições e interesses dos alunos, para o estabelecimento de um clima que favorecesse o processo de construção de conhecimento.

Essas experiências levaram-me a direcionar o olhar para as possíveis implicações entre a forma de organização e de mediação do trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita e suas relações com o fracasso escolar no processo de alfabetização, resultando, assim, nesta proposição de estudo monográfico.

O fracasso escolar é um tema complexo que traz em seu bojo uma série de implicações (teórico-metodológicas, políticas, econômicas e ideológicas), possibilitando diferentes perspectivas de análise. Assim, a perspectiva de análise, por mim adotada, debruça-se sobre as dimensões teórico-metodológicas das

práticas educativas, sem com isso minimizar a importância dos determinantes mais amplos que aí se encontram em jogo.

Nesse sentido, justifico meu interesse em voltar o olhar para o cotidiano escolar, mais precisamente, à sala de aula, uma vez que entendo que é precisamente nesse espaço (mas não só) que se desenvolve e se concretiza o trabalho pedagógico.

Concordo com Paro (1986, p. 13) ao propor que “podem se tornar inócuas, ou mesmo provocar resultados contrários aos esperados, todas as medidas que não levem em conta o que efetivamente acontece no desenvolvimento das atividades-fim que têm lugar na unidade escolar”.

Este autor indica que estudos sobre o cotidiano pedagógico da unidade escolar deveriam merecer maior atenção, tanto por parte dos governantes quanto por parte das pesquisas na área de política e de administração da educação, uma vez que possibilitariam conhecer mais profundamente os problemas presentes no dia-dia da escola, seus determinantes imediatos e a maneira como eles interferem no sistema como um todo, permitindo, com isso, um novo direcionamento às tomadas de decisões de todo o sistema de ensino (PARO, 1986, p. 14).

Nessa direção, a relevância deste estudo reside na possibilidade de refletir sobre o que efetivamente acontece no espaço de sala de aula, como se dá a organização das atividades de leitura e de escrita, refletindo em que medida a organização e a mediação do trabalho pedagógico no processo de alfabetização inicial indicam problemas do ensinar e do aprender, evidenciados pelos altos índices de reprovação.

Portanto, busco na abordagem qualitativa da pesquisa, de caráter etnográfico, os subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento deste estudo, o qual foi realizado em uma escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria que vinha apresentando altos índices de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental.

Organizei a apresentação desta investigação em seis capítulos. No primeiro capítulo apresento algumas considerações sobre o fracasso escolar e o processo de alfabetização, contextualizando a temática desenvolvida neste estudo, a partir dos debates educacionais atuais.

No segundo capítulo apresento os horizontes teóricos, os quais deram suporte a esta investigação. Segundo Marques (1997, p.98), o referencial teórico identifica a comunidade especialmente convidada para o debate, a qual é convocada pelo pesquisador, a título da contribuição que possa dar, quer por suas vivências e práticas, exercidas no campo empírico da pesquisa, quer pelo aporte teórico que se requer, capaz de ampliar os horizontes do tratamento do tema. Saliento que a tessitura deste quadro teórico se deu no decorrer do desenvolvimento do estudo, num movimento de construção e reconstrução, constituindo-se a partir de aportes teóricos preliminarmente levantados ao trabalho de campo, sendo, no entanto ampliado e enriquecido, à medida que outras reflexões foram surgindo.

No terceiro capítulo, indico os objetivos norteadores do presente estudo, as questões de pesquisa, assim como a opção metodológica que utilizei para desenvolvê-los.

No quarto e quinto capítulos, apresento a tessitura do processo organizacional da escola investigada, trazendo a análise dos achados, explicitando a compreensão alcançada sobre a organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização inicial. E, por último, no sexto capítulo, finalizo apontando para as principais dimensões conclusivas deste estudo.

ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR



1.1 Contextualizando a temática da investigação

A escola constituiu-se historicamente como uma instituição social, responsável pela educação formal e sistematizada dos indivíduos. Uma instituição própria e organizada para assegurar a assimilação de um conjunto de aprendizagens socialmente eleitas, num determinado tempo e contexto, como necessárias para o indivíduo viver em sociedade.

Em nossa sociedade temos a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens socialmente eleitas. A complexidade das relações sociais e de comunicação entre diferentes grupos exige que o indivíduo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer “sua palavra”, não só oralmente, mas também por escrito.

Os que permanecem “analfabetos” ficam incapacitados para compreender e apropriar-se dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo dos tempos, impedidos de fazer uso dos benefícios e afastados da possibilidade de julgamento de valor sobre eles e de tomadas de decisões importantes e conscientes.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania àqueles que manejam essas ferramentas com competência.

Dessa forma, instaura-se o grande desafio da escola, incorporar todos os alunos à cultura do escrito, ou seja, conseguir que todos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Infelizmente, muitas pesquisas vêm identificando problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, como indica a colocação do Brasil no PISA² (2000) e ainda os altos índices de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo os dados divulgados no ano de 2003, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para

² PISA - *Programme for International Student Assessment*, lançado em 2000, com uma avaliação em 32 países, baseada em uma prova de competências administradas a cada três anos nas áreas de leitura, matemática e ciência.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo diferentes países, a proficiência dos estudantes brasileiros de quinze anos é significativamente inferior à de todos os outros países da avaliação.

A ampla divulgação desses dados em revistas, noticiários e jornais, colocou em evidência, para toda a sociedade, um problema recorrente nas escolas brasileiras, ou seja, o persistente fracasso da escola em alfabetizar.

Esse é um problema que vem sendo indicado ao longo do século XX pelos altos índices de repetência. Esse aspecto fica claro nas colocações de Mello (apud KLEIN, 1996, p. 17):

As últimas estatísticas do MEC dão conta de que em 1982, com há pelo menos quatro décadas, cerca de 50% dos alunos matriculados na primeira série do 1º grau não conseguiram concluí-la. Fracassaram logo no início da escolaridade por abandono da escola ou repetência.

Em 1990, os índices de reprovação não eram diferentes, constatava-se naquele ano que mais de 50% dos alunos repetiam a primeira série do ensino fundamental. No ano de 2003, os números divulgados, revelavam que as taxas haviam decaído para 30,1%; mesmo tendo ocorrido um avanço, estes índices ainda são elevados, constituindo-se em sério problema para a educação.

O fato é que os índices de fracasso escolar na alfabetização são inaceitáveis, gerando questionamentos acerca das causas dos altos índices de reprovação no processo de alfabetização e dos baixos índices de competência com as letras.

Mas é importante indicar, ao falarmos sobre o fracasso da escola em alfabetizar, a evidencia de que os alunos que a escola não tem conseguido alfabetizar ao longo dos anos, não se tratam de uma metade qualquer: Essa metade é formada, majoritariamente, pelos alunos das camadas populares. Assim um questionamento se impõe: por que seria mais difícil alfabetizar esses alunos?

Muitas são as tentativas de explicar estas causas. Para alguns, a justificativa para o fracasso escolar é depositada direta ou indiretamente no aluno, à sua suposta incapacidade de aprender devido às precárias condições de vida. Apesar de todas as razões sociais e políticas para não depositar a responsabilidade pelo

fracasso no aluno, as teorias do déficit cognitivo e/ou da "carência cultural"³ vieram ao encontro da consolidação da crença de que a possibilidade de indivíduos aprenderem teria direta relação com a sua condição econômica, social e cultural.

No que diz respeito à atuação do professor a explicação para o fracasso escolar se funda em dois aspectos, segundo Klein (1996), a incompetência técnica e o descompromisso do educador da escola básica. Esta autora diz que, para muitos estudiosos, seria imprescindível uma qualificação que possibilitasse o professor realizar um trabalho pedagógico exitoso com os alunos das classes populares, por intermédio de uma pedagogia a favor destas classes, uma vez que o professor foi qualificado para trabalhar com um modelo de aluno, não oriundo das classes populares.

Nesta perspectiva, existe a premissa de que o fracasso escolar é decorrente da inabilidade da escola em tratar as crianças das classes populares, baseado na suposta dificuldade de comunicação entre professor e aluno, causada pelas diferenças culturais entre eles (PATTO, 1990, p. 117).

São instigantes também as colocações de Ribeiro (apud WEIZS, p. 2000) com relação a esta temática, ao enfatizar que a atribuição dos extraordinários índices de fracasso escolar a uma hipotética incompetência da escola seria uma rematada tolice, na medida em que, nossa escola, na visão deste autor, não seria só competente como também eficiente. A escola prepararia a população para aceitar a exclusão atribuindo-lhes à sua própria incapacidade. Reprovar 50% dos alunos ao fim da 1ª série – situação que não existia em nenhum outro país – seria algo que só podia ser explicado dessa maneira.

Assim, o fracasso escolar no processo de alfabetização tem ocupado um espaço privilegiado nos debates educacionais. Os educadores denunciam um processo de produção de analfabetos, quer pela omissão do poder público em possibilitar condições de acesso à escola, quer pela incompetência da escola em sua tarefa de alfabetizar.

A constatação da gravidade do problema e a busca por possíveis soluções são simultâneas, de forma que educadores das mais diversas áreas - pedagogia,

³ Explicação engendrada para psicologia educacional norte-americana nos anos 60 e 70 para os problemas das desigualdades sociais da escolarização. Essa teoria afirmou que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, o qual seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

lingüística, sociolingüística, psicologia, desenvolvem pesquisas, trocam experiências, realizam encontros e debates sobre o tema.

A despeito de algumas diferenças, um ponto comum sobressai de forma consensual na produção teórica sobre alfabetização: a crítica aos métodos tradicionais de leitura e escrita, os quais têm como pressuposto a aprendizagem como processo de decodificação (domínio do código da língua).

Nesta perspectiva, muitos dos problemas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização são atribuídos às práticas que reduzem a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheio aos esforços sócio-cognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita (FERREIRO, 2001).

Neste sentido, a autora acima citada diz que a escola no decorrer dos tempos transformou a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar, tornando-se a fiel guardiã desse objeto social que deve ser contemplado e reproduzido fielmente. Este movimento, por sua vez, contribuiria para acentuar o processo de negação das diferenças, uma vez que “se alfabetiza com um único método, com um único tipo de texto privilegiado (controlado e domesticado), adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido” (FERREIRO, 2002, p. 81).

Corroborando com esta visão Moll (1999) ao apontar como equívocos do ensino da língua materna o esvaziamento da escrita como objeto sociocultural e a desconsideração nas práticas educativas da realidade contextual dos alunos. Na perspectiva apontada por esta autora, a descaracterização da função social da escrita, para uma função estritamente escolar, esvaziada de significado afetivo, cognitivo, contextual, empobrece significativamente o processo já iniciado pela criança, quando não o interrompe.

Podemos ainda trazer a proposição de Soares (2004), com o termo letramento, como uma tentativa de destacar a indissociabilidade das práticas alfabetizadoras das práticas sociais de leitura e de escrita. Esta autora refere-se à necessidade de se alfabetizar em contexto, de e por meio da interação com material escrito real, e não artificialmente construído, como também pela participação da criança nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Como também podemos indicar para insistência de Freire (1985, p. 11) ao enfatizar que “a leitura do mundo precede a leitura das palavras” sugerindo que a aprendizagem da escrita não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e vivências do educando.

Como vimos, a discussão sobre o fracasso escolar no processo de alfabetização tem suscitado inúmeras discussões e perspectivas de análise, evidenciando a complexidade de tal tarefa.

Dessa forma, nossa proposição de estudo volta-se para a reflexão acerca das possíveis implicações entre a forma de organização do trabalho pedagógico acerca da leitura e da escrita e o fracasso escolar no processo de alfabetização inicial.

Salientamos, no entanto, que este estudo não pretende ser uma análise exaustiva sobre as causas do fracasso escolar, e sim refletir sobre as implicações entre as relações e as mediações estabelecidas na organização do trabalho pedagógico envolvendo a escrita e a leitura no processo de alfabetização inicial dos alunos, almejando com isso trazer novos elementos que possam contribuir para o avanço das discussões sobre o persistente fracasso da escola em alfabetizar.

Nessa direção, apresentamos a temática desenvolvida neste estudo:

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ENVOLVENDO
A LEITURA E A ESCRITA E SUA REPERCUÇÃO NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS**

**A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E
DA ESCRITA**



2.1 A linguagem escrita: uma construção social

A humanidade, ao longo de sua existência, construiu um conjunto de respostas para superar as inúmeras dificuldades enfrentadas no decorrer de sua história. Nas palavras de Garcia (1986 apud MOLL, 1996, p. 62), “Sobreviveu o homem, não porque fosse o mais forte, e não era, mas porque se revelou o mais capaz de se adaptar a uma realidade hostil. Agrupou-se, organizou-se, criou tecnologia, inventou o trabalho e superou sua fraqueza”.

Este processo de superação não foi realizado isoladamente, mas pelos homens a partir das relações com outros homens. Neste processo de superação e recriação surge a língua escrita, como resultado de uma produção social, uma síntese do esforço coletivo dos homens ao longo da história da humanidade. A escrita é, junto com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a vida humana.

Assim, sendo o objetivo deste estudo os processos mediacionais escolares na aprendizagem da língua escrita, pensamos ser de fundamental importância refletirmos sobre o que a escrita representa em nossa sociedade e de como ela se constituiu como uma aprendizagem fundamental em nossa cultura. Para tanto, julgamos as colocações de Britto (2005) extremamente relevantes na medida em que nos instiga a pensar nas funções da escrita em nossa sociedade.

Na visão deste autor, contrariamente ao que se costuma repercutir no senso comum e se reproduz recorrentemente nos programas escolares, a escrita não tem como função primordial a comunicação. Na perspectiva apontada por este autor, a escrita foi produzida, principalmente, em função do registro de propriedade e do fluxo do comércio, desenvolvendo-se e sofisticando-se na medida em que a sociedade de classes, centrada na apropriação da riqueza por parte de seus membros e pelo poder exercido por este grupo sobre todos os demais, expandiu-se. Desta forma, veicula a escrita com o surgimento do poder, sendo sua função primordial produzir uma sociedade regrada e normatizada.

Um segundo aspecto apontado por Britto (2005) relaciona-se com as formas de organização do pensamento e da própria fala. O autor enfatiza que a possibilidade de maior armazenamento e, conseqüentemente, expansão da

memória, por intermédio da escrita deixaram importantes marcas na organização da cultura ocidental, na medida em que foram fundamentais para o desenvolvimento das ciências, da filosofia e até de certo tipo de arte. Todos esses elementos surgiram, na civilização ocidental, em função do desenvolvimento da língua escrita, a qual possibilitou a fixação dos modos de pensar e de organizar o pensamento, permitindo o pensamento descontextualizado, abstrato, e dissociado da situação imediata.

Dessa forma, estas considerações nos remetem a pensar nas relações entre a escrita e as formas de exercício do poder em nossa sociedade. Na visão deste autor, esta se dá em pelo menos duas direções. Em primeiro lugar, pelo fato de que uma técnica tão poderosa será sempre, numa sociedade de classes, como a nossa, desigualmente distribuída e desigualmente possuída. Ou seja, quem mais domina as formas e os objetos da escrita e mais faz uso dela, são os grupos que detêm o poder econômico e social. Em segundo lugar pontua que, em razão desta posse desigual, os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados, acabam por ganhar a feição e os valores daqueles grupos que a controlam, mesmo que haja expansão de certas formas de uso.

Isto implica pensar a escrita não como um objeto neutro, mas como um objeto historicamente produzido e socialmente organizado, exigindo a assunção de que ensinar a escrita ultrapassa a dimensão do simples ensinar a escrever, nos remetendo a tomar o processo educacional, numa perspectiva política, onde as relações de poder e de distribuição de saberes e valores, assumem um papel fundamental neste processo de aprendizagem.

2.2 A educação escolar e a aprendizagem da escrita

Partindo da perspectiva apontada por Salvador (1994), que aponta por educação o conjunto das práticas sociais mediante as quais um grupo assegura que os seus membros adquiram a experiência do mesmo, historicamente acumulada e culturalmente organizada, podemos indicar a educação como sendo a atualização

histórico-cultural do homem, pois é pela apropriação e recriação da cultura que o indivíduo se faz homem.

Esta apropriação-recriação acontece de maneira informal, pela imersão do sujeito em situações da vida cultural, como também de forma deliberada, pela ação sistemática e intencional. Em nossa cultura, a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino ocorre. Diferentemente das situações informais, na escola os agentes educacionais têm o papel específico de interferir no processo de aprendizagem, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Neste sentido, posiciona-se Salvador (1994) ao apontar-nos que a existência da educação escolar justifica-se na medida em que se pense que existem certos aspectos do desenvolvimento pessoal, considerados importantes no domínio da cultura do grupo, que não terão lugar de forma satisfatória ou que não terão lugar em absoluto, a não ser que se ponha em marcha atividades, especialmente preparadas para esta finalidade. Dessa forma, a educação escolar tem por finalidade e, por definição, processos deliberativos de intervenção.

Nessa perspectiva encontra-se a aprendizagem da língua escrita, uma vez que o contato com a cultura letrada não garante por si só a aprendizagem deste conhecimento. Para Oliveira (1996), a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos sistematicamente organizados de ensino, uma vez que, deixada sozinha, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta da estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. Assim sendo, aponta-nos para a escola como criação das sociedades letradas, a qual possui o papel fundamental de tornar letrados os indivíduos, de modo que eles possam transitar pelos discursos da escrita, tendo condições de operar criticamente como os modos de pensar e de produzir a cultura escrita.

Portanto, entendemos que a organização do trabalho escolar, envolvendo a leitura e a escrita, necessita ultrapassar o ensinar a ler e escrever, numa perspectiva redutora de alfabetização, indo na direção de possibilitar às crianças a participação efetiva e crítica na cultura escrita, possibilitando a sua inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimentos.

Assim compartilhamos das idéias de Lerner (2002) quando afirma que o grande desafio da escola é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema da escrita. É formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos dos possíveis que a literatura nos oferece, orientando as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas, em vez de continuar fabricando sujeitos quase ágrafos, para quem a escrita é tão estranha, que recorrem a ela somente em última instância. Sendo na verdade o grande compromisso da escola contribuir para a formação de seres humanos críticos, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Para tanto, entendemos que a aprendizagem da língua escrita necessita ser pensada na direção de criar espaços onde a criança “aprenda a dizer a sua palavra” (FIORI apud FREIRE, 1988) seja ela, falada ou escrita, estimulando os alunos a pensar o que a escrita representa em nossa sociedade e como ela é representada, refletindo-a e explorando-a a partir de suas experiências com este objeto de conhecimento, possibilitando principalmente o reconhecimento desta como uma possibilidade de autoria sobre o expressar-se.

Características estas que nos remetem a uma prática educativa crítico-emancipadora que nas palavras Henz (2006, p.08) é assim concebida “nada sobre a vida, os humanos, a sociedade, a cultura, a linguagem, a ciência, a técnica, a atividade humana, a política, pode ser desconsiderado por uma práxis educativa crítico-emancipadora”. Sendo, portanto imprescindível, a esta prática, a escuta dos(as) educandos(as), o diálogo com as crianças, para juntamente com eles(as) “ler o seu mundo”, partindo do *saber da experiência-feito* expresso na sua semântica, na sua sintaxe, na sua expressão corporal e em tantas outras formas de linguagem, para a partir daí, a ler as palavras, os conceitos, as significações que historicamente os seres humanos sistematizaram e foram deixando de geração para geração.

2.3 Organização do trabalho escolar

O trabalho escolar se fundamenta no propósito de mediar a inserção dos indivíduos com os saberes socialmente construídos. Este trabalho se dá por meio da ação pedagógica, que como atividade adequada a um fim, constitui-se como trabalho especificamente humano (PARO, 2001).

Assim podemos indicar a organização do trabalho escolar como uma atividade realizada coletivamente, destinada à realização de um propósito comum, o qual se configura como desencadeador de ações diversificadas pelos agentes educacionais, ou seja, o professor em seu fazer pedagógico desenvolve estratégias que possibilitem e favoreçam a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Os profissionais atuantes na equipe administrativo-pedagógica desenvolvem ações, que embora se referindo ao processo de ensino aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadores de uma ambiente organizado e estruturado para o desenvolvimento do ato educativo. Neste sentido, a forma de organização e mediação em que se processa esta atividade coletiva é o que entendemos por gestão escolar.

Na perspectiva apontada por Paro (2003) gestão ou administração escolar em seu conceito mais rigoroso refere-se “à utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, ou seja, refere-se ao caráter mediador, o qual não se limita aos momentos de preparação ou de provimento de condições para efetivação dos objetivos, e sim perpassa todos os momentos do processo educacional escolar.

Segundo Lück (2000), a gestão escolar está relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições, materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

Tal entendimento remete-nos a pensar a gestão escolar como a forma de organizar e gerir o ato educativo em todas as suas dimensões, sendo, portanto uma rede de relações tecida por todos os elementos que nela atuam, afastando-se com isso de uma visão reducionista a qual entende a gestão escolar como sendo as ações referentes à direção, controle e supervisão do trabalho escolar.

2.3.1 Projeto político-pedagógico: eixo condutor do trabalho escolar

Entendendo a organização do trabalho escolar como uma atividade realizada coletivamente, sua existência e manutenção requerem a elaboração de uma proposta de ação, um instrumento que sirva de orientação direcionando as ações. Esta proposta de ação constitui-se na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Nas palavras de Veiga (1995) a elaboração do projeto refere-se à busca por um rumo, uma direção, tratando-se de uma ação intencional, com um sentido explícito, um compromisso definido coletivamente, tendo por base o que se tem, buscando o possível.

Assim sendo, ele necessita explicitar a visão de mundo, de sociedade que se almeja, evidenciando a tendência de como se compreende e trabalha o conhecimento, bem como o viés político da instituição. Desta forma, o projeto político pedagógico refere-se a uma proposta de educação cujo objetivo é desenhar o percurso condutor da ação pedagógica que se almeja construir, caracterizando-se como um instrumento de mediação na relação teoria-prática.

Desse modo, concordamos com Veiga (1995) ao indicar que todo projeto educativo apresenta como indissociável as dimensões política e a pedagógica. Política, na medida em que pressupõe a assunção de um compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Pedagógica, uma vez que define as ações educativas da escola (como currículo e conhecimentos a serem desenvolvidos) no sentido de efetivar seus propósitos e sua intencionalidade.

Assim sendo, o projeto político-pedagógico é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas, através da reflexão e das ações necessárias à construção de uma nova realidade. É antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Benincá (2002) ao abordar o processo de construção de uma proposta político-pedagógica, entendida como metodologia da práxis, indica que

esta necessita partir da problematização da realidade escolar, a qual parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano da escola. Refere-se, na verdade, a um olhar atento das pessoas envolvidas no processo educativo, às relações que se estabelecem entre elas e ao contexto com o qual interagem.

O conhecimento adquirido pela problematização, refere-se, às possíveis leituras feitas pelos agentes educacionais. Nessa perspectiva, necessita ser encarado como uma compreensão da realidade em construção. Nas palavras de Benincá (2002, p. 31):

A problematização é, basicamente, o levantamento de suspeitas e indagações sobre o que se vê e o modo como se vê a escola, a comunidade, as relações pedagógicas e sociais, enfim a sociedade em que se vive.

Assim, no esforço da compreensão desta realidade, os sujeitos vislumbram alternativas de mudanças, de possíveis transformações, as quais se constituem sob a forma de objetivos a serem alcançados. Com relação aos objetivos, Benincá (2002) indica que eles têm o papel de orientar as ações dos sujeitos, anunciando o que se almeja construir coletivamente. É a intencionalidade que se expressa nos objetivos, que irá nortear o que se apresenta como desejado e necessário, tratando-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da sua instituição quanto o destino dos indivíduos que irão formar.

Isso pressupõe a participação efetiva e coletiva do conjunto de educadores de uma instituição escolar, com vistas a garantir a viabilidade e a concretização do projeto educativo, uma vez que para se tornar concreto e gerador de movimento ele necessita ser transposto para a compreensão das pessoas e por elas ser assumido.

Segundo Hengemühle (2004) se o projeto for apenas um texto, com palavras e teorias mesmo profundas, mas sem sentido para as pessoas que irão buscar a efetivação das mesmas na prática, então terá pouca chance de que algo se efetive e avance.

Nessa perspectiva, a elaboração e execução de um projeto político pedagógico refere-se a um trabalho complexo, na medida em que necessita agregar em ideais comuns, olhares, pontos de vistas e interesses que são muitas vezes diferentes e até divergentes. Benincá (2002) aponta-nos que o processo de produção de um projeto educativo necessita se dar através da relação dialética, assumindo como critério norteador o confronto dialógico.

Este confronto dialógico pressupõe a relação entre sujeito-sujeito entre todos os componentes do processo escolar. Neste sentido, todos são participantes e co-responsáveis, mesmo que existam funções diferentes na estrutura escolar, possibilitando assim que o projeto político pedagógico torne-se um instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo.

2.3.2 Planos de estudos: entre o projeto pedagógico e a sala de aula

Segundo Hengemühle (2004), o plano de estudo refere-se ao momento de aprofundamento do Projeto Político Pedagógico, antecedendo assim a construção dos planos de trabalho em sala de aula. É o momento de amadurecimento e reflexão deste. Como momento intermediário, tal plano necessita ser significativo para o professor, de modo que ao chegar ao plano de trabalho, haja a possibilidade real de o projeto pedagógico fazer-se presente na sala de aula.

Dessa forma, o plano de estudo, dentro da proposta educativa da escola, tem por objetivo orientar o plano de trabalho a ser realizado em sala de aula, através da indicação dos conteúdos considerados relevantes pela comunidade escolar, tendo em vista o projeto político pedagógico da escola. Como também necessita orientar a metodologia a ser explorada pelo professor em sala de aula, tendo em mente o perfil do aluno que se almeje formar.

Assim, os planos de estudos necessitam explicitar a intencionalidade, como também necessita escolher e apontar as ações necessárias para tornar real esta intencionalidade. Buscando fundamentalmente a coerência entre a intencionalidade pedagógica proposta, os pressupostos teóricos e com os meios de sua efetivação.

Concordamos com Gandin (1996), ao afirmar que qualquer instituição, para construir significativamente aquilo que se propõe, necessita ter clareza e bom desempenho em duas dimensões: na riqueza e adequação das idéias que maneja e nos instrumentos apropriados para transformar estas idéias em prática.

Para tanto, é imprescindível que todos os membros da comunidade escolar realizem um processo de significação efetiva dos objetivos almejados no projeto político pedagógico da instituição escolar, assim como dos pressupostos teóricos fundamentes de tal projeto, possibilitando refleti-los nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar. Neste sentido, projeto político-pedagógico e planos de estudo se complementam e se interpenetram por intermédio do processo de ação-reflexão-ação dos professores em conjunto.

Do mesmo modo, as decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar deixam de ser decisões de domínio solitário do professor, para serem discutidos na coletividade, explicitando uma nova ordenação pedagógica das relações escolares, estimulando a discussão e a co-responsabilidade dos resultados almejados. Um trabalho coletivo que necessitar ultrapassar o simples estar junto, implicando em definir integradamente o que se vai ensinar e por que, estabelecendo critérios para a construção do currículo, das ações pedagógicas, assim como dos processos avaliativos, enfim da efetivação do trabalho escolar.

2.4 O professor e ação pedagógica

O trabalho escolar está assentado fundamentalmente no trabalho do professor. A partir dos objetivos e intencionalidades almejadas coletivamente no projeto educativo da escola, cabe a ele no espaço da sala de aula, desenvolver estratégias de ações que possibilitem a efetivação destas.

Para Salvador (1994), é o professor quem determina com sua atuação, com seu ensino, de quais as atividades que o aluno precisa participar, possibilitando-lhe um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos, e, sobretudo, assumindo a responsabilidade de orientar esta construção em determinada direção.

O mesmo autor enfatiza que os processos escolares de ensino e de aprendizagem são em sua essência interativos em três vértices: o aluno ao aprender; o objeto de conhecimento que constituem o conteúdo da aprendizagem; e o professor que organiza o trabalho com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Aponta-nos ainda que o professor conhece, em princípio, os significados que espera chegar a compartilhar com o aluno ao término do processo educacional e este conhecimento serve-lhe para planejar o ensino, assumindo, pois, um papel de mediador e guia do processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, a aprendizagem escolar não pode ser entendida com uma série de encontros felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário levar em conta que as atuações do professor, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparecendo assim com um verdadeiro mediador e determinando, com suas intervenções, o favorecimento ou não do processo de construção de conhecimento (SALVADOR, 1994).

Partindo dos pressupostos vygotskianos, de que todas as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações entre as pessoas ocorrendo do plano interpessoal para o intrapessoal, é possível indicar que os processos mediacionais e interativos são os responsáveis pelo ativamento da zona do desenvolvimento proximal, a qual se refere:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1994, p. 112)

Isso nos remete a pensar que a organização da ação pedagógica em sala de aula necessita ser pensada na direção de incidir sobre o ativamento da ZDP dos alunos, possibilitando assim que estes avancem nas suas concepções. Para isso é necessário que o professor leve em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem, procurando ouvir suas concepções e hipóteses, para que assim possa desencadear novas descobertas. Segundo Salvador (1996, p. 397):

[...] se o aluno consegue estabelecer relações entre o novo material de aprendizagem e seus conhecimentos prévios, ou seja, se o integra em sua

estrutura cognitiva, será capaz de atribuir-lhe significados, de construir uma representação mental, ele, em conseqüência terá feito uma aprendizagem significativa; se pelo contrário, não consegue estabelecer tal relação, a aprendizagem será puramente mecânica ou repetitiva.

Neste sentido, o professor precisa criar situações que possibilitem ao aluno avançar em seu processo de construção, sempre tendo em vista a possibilidade de assimilação dele, uma vez que esta situação necessita ter sentido no campo de conhecimento dos mesmos.

Mas cabe ressaltar que esta situação, não deve ser resolúvel só a partir dos conhecimentos que os alunos possuem, ou seja, uma situação que favoreça o processo de ensino aprendizagem dos alunos, tem de permitir que estes ponham em prática os esquemas de assimilação já construídos e ainda necessita exigir a construção de novos conhecimentos ou de novas relações entre os já elaborados.

Segundo Salvador (1996) o primeiro passo para conseguir que o aluno realize uma aprendizagem significativa consiste em romper o equilíbrio inicial de seus esquemas com relação ao novo conteúdo da aprendizagem. Se a tarefa é totalmente alheia, ou está muito distanciada dos esquemas do aluno, este não pode lhe atribuir qualquer significação; o processo de ensino aprendizagem é bloqueado.

Essas considerações nos remetem à necessidade do professor ajustar a quantidade e a qualidade de sua intervenção no processo de construção de conhecimento do aluno, ou às necessidades que experimenta na realização das atividades de aprendizagem; ou seja, o tipo de ajuda pedagógica oferecida, necessita se ajustar às necessidades e características dos alunos (SALVADOR, 1996).

Esse processo de mediação trata-se de trabalho laborioso, que necessita ser construído na interação professor/aluno, através da avaliação e da interpretação constante das atividades desenvolvidas pelos alunos, identificando as pautas interativas que mais favorecem o processo de construção de conhecimento.

Na perspectiva apontada por Sole (1998), a motivação ou não do aluno para aprender e se envolver numa determinada atividade, não é uma responsabilidade somente sua. Esta é na verdade, em grande medida, influenciada pelas situações propostas de ensino-aprendizagem. A autora pontua para representações construídas pelos alunos sobre situação didática, as quais podem ser percebidas

como estimuladoras e desafiadoras ou, pelo contrário, como intratáveis e tediosas e, portanto, desprovidas de interesses.

Considerações como essas nos remetem à importância da mediação do professor, como organizador dos processos interativos no trabalho escolar, pois não são quaisquer processos de intervenção que favorecem o processo de construção de conhecimento do aluno, é necessário que o professor esteja atento para poder ajustar e redirecionar sua ação pedagógica às necessidades e características dos alunos.

Nesse sentido, cabe a ele assumir uma postura investigativa, buscando compreender e analisar as situações que se apresentam, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades encontradas, nos remetendo com isso às características de uma prática reflexiva.

Portanto, os estudos de Schön (1992, 2000) e Perrenoud (2002) são elucidativos ao indicarem que uma prática reflexiva ultrapassa o simples pensar sobre, sendo na verdade, uma postura balizada pela análise metódica, regular, instrumentalizada e, por sua vez, causadora de efeitos. Uma competência cujo domínio é conquistado mediante a prática, através de uma postura investigativa, crítica e autocrítica, buscando teorizar sua experiência através da mobilização de diferentes saberes, afastando esta do puro ativismo.

Assim, ao pensarmos sobre este processo reflexivo do professor é necessário que pensemos sobre quais bases teóricas a se dá esta reflexão, quais são os saberes e fazeres que orientam este processo reflexivo.

Tardif (2003), ao abordar a questão dos saberes docente, aponta-nos que o professor, na sua prática pedagógica, integra e mobiliza vários saberes provenientes de sua formação pessoal, profissional e principalmente de sua experiência docente. Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por saberes profissionais denomina o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nestes encontram-se os saberes pedagógicos apresentados como doutrinas, concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo de termo, reflexões racionais e

normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores necessitam desenvolver.

Finalmente, os saberes experienciais, os quais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados.

Tardif (2003) aponta-nos ainda que a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente. Ela filtra e seleciona os demais saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes, retraduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

Nessa perspectiva, os saberes experienciais indicam-nos o conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões. Este conjunto de representação, segundo Tardif (2003), possibilita ao professor desenvolver o *habitus*.

Para Perrenoud (2002) o *habitus* refere-se ao caráter estável das ações do indivíduo, onde estas, muitas vezes, referem-se a repetições com algumas variações pouco importantes, de uma conduta já adotada em uma situação similar.

Bordieu (1972 e 1980 apud PERRENOUD, 2002, p. 147) define o *habitus* como uma “gramática geradora” de práticas, ou seja:

um sistema de disposições duradouras e transponíveis que ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações, tornando possível à realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma que ao integrar a transposição de uma atitude anteriormente eficaz para mobilização na produção de uma ação adequada.

Assim sendo, a noção de *habitus* indica-nos o caráter rotineiro das ações do indivíduo, conferindo certa estabilidade ao indivíduo, uma vez que não necessita inventar novas respostas a todo o momento. Sua “gramática geradora” lhe possibilita reutilizar ou reinvestir elementos de respostas já elaboradas em situações similares a novas situações que se apresentam (PERRENOUD, 2002).

Vista sob esta perspectiva, o *habitus*, na profissão docente pode se transformar em estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo os traços da personalidade profissional. Desta forma, cabe a reflexão sobre alguns elementos que nos parecem poder ser elencados como constitutivos do *habitus* da profissão docente.

Primeiramente as representações e aspirações sociais sobre o trabalho docente, na medida em que nesta profissão o professor assume o lugar de representante da sociedade, encarregado de “transmitir” o capital cultural estabelecido como válido pela sociedade, contribuindo para a constituição de um indivíduo que atenda as aspirações da sociedade da qual está inserido. Isto confere ao trabalho docente o papel de mediador entre os diferentes capitais culturais existentes em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, é necessário pensar sobre as representações construídas e incorporadas neste *habitus* sobre as formas de conduzir esta mediação, assim como as expectativas frente aos portadores destes diferentes capitais culturais.

Entendemos que este processo de mediação pode diferenciar-se significativamente de acordo como os professores compreendem as diferenças culturais que se apresentam no contexto escolar.

Se o entendimento sobre as diferenças culturais se der sobre o princípio do déficit, ou seja, a partir do entendimento da existência de um único capital cultural válido, desconsiderando a vivência e os diferentes valores que se apresentam no contexto escolar também como legítimos, o processo de mediação se efetivará de forma vertical e arbitrária, agindo na direção de impor a cultura dominante sobre as demais.

Nesse sentido, os estudos de Bourdieu (apud NOGUEIRA, 2004) apontam a noção de arbitrário cultural. De acordo com essa concepção, os valores que

orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam vividos como os únicos possíveis, sendo, portanto reconhecidos como os únicos legítimos. Este entendimento, na perspectiva apontada por este autor, seria arbitrário uma vez que não estaria fundamentado em nenhuma razão objetiva ou universal.

O mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. Assim, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Bourdieu (apud NOGUEIRA, 2004) indica que o capital cultural seria o elemento que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Na perspectiva apontada por este autor a posse de determinado capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Dessa forma, a avaliação escolar iria muito além de uma simples verificação de aprendizagem, sendo na verdade um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos, na medida em que se cobraria dos alunos comportamentos e hábitos da cultura dominante. Assim indica que a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Desta forma, a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2004).

Tais considerações nos possibilitam indicar que muitos dos problemas do ensinar e do aprender são decorrentes da inabilidade da escola em tratar com as diferenças culturais que se apresentam no contexto escolar. No entanto, é preciso ter em mente que, ao chegar na escola, os alunos trazem consigo uma bagagem cultural que foi construída através de sua vivência com as pessoas nos contextos os quais estão submersas e são justamente estas vivências que lançarão mão para dar sentido e significado as suas aprendizagens. Dessa forma, cabe ao professor, na organização da sua ação pedagógica, transformar as diferentes vivências em instrumentos potencializadores do processo de aprendizagem e não em diferenças que possam ser hierarquizadas, tendo como parâmetro os valores de uma determinada cultura.

Desta forma, entendemos que ao tomar a diversidade cultural como fonte riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, o processo de mediação da ação pedagógica toma certamente caminhos diferentes, as diferenças transformam-se em vantagens pedagógicas, possibilitando ampliar e promover na sala de aula, a confrontação entre saberes e culturas. Neste sentido, cada aluno é visto como um universo de valores e crenças fundamentais para a vida educativa escolar.

Ferreiro (2002) indica para a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural, na medida em que na diversidade não há risco e sim riqueza. O risco está na falta de comunicação entre as diferenças. Para tanto pontua para a importância de se criar contextos de comunicação entre as diferenças apesar das diferenças. Em suas palavras: “Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada [...] podem transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro” (p. 88).

2.5 O processo mediacional da docência e a aprendizagem da língua escrita

A compreensão sobre o processo mediacional da docência na aquisição da lecto-escrita, implica conhecer o que os professores pensam acerca da língua escrita, quais os saberes-fazeres que orientam, justificam e compõem sua

“gramática geradora de práticas”, que representações estão sendo construídas e consolidadas, em suas práticas.

Ferreiro (2001) aponta-nos que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica. A autora propõe que, ao conceber a escrita como um código de transcrição, no qual se converte as unidades sonoras em unidades gráficas, sua aprendizagem é concebida com a aquisição de uma técnica centrada na exercitação da discriminação, sem questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. Este posicionamento embasa metodologias centradas nas unidades menores da língua, os fonemas, as sílabas, indo em direção às unidades maiores, a palavra, a frase e o texto, nas quais se pressupõe que, para aprender o sistema de escrita, são necessários estímulos cuidadosamente selecionados e artificialmente construídos.

Mas em contrapartida, sendo a escrita é concebida com um sistema de representação, sua aprendizagem converte se na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Ferreiro (2001) postula que a língua escrita refere-se a uma linguagem em outro nível, uma vez que as unidades da escrita não estão pré-determinadas pela fala, mas devem ser redefinidas, uma vez que este objeto de conhecimento é um novo fenômeno lingüístico e cultural.

A autora enfatiza que esta aprendizagem suscita a descoberta sobre o que este sistema representa e de que forma o faz. Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 15):

Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais na língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a classes diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais.

Ferreiro e Teberosky (1987) apontam-nos que nesta descoberta, a criança passa por níveis que são construídos progressivamente através dos constantes conflitos conceituais que enfrentam. Estas situações conflituosas permitem a elaboração de hipóteses conceituais que vão sendo reformuladas ao longo do percurso psicogenético.

Nessa perspectiva, as autoras pontuam para a existência de três grandes períodos, ou seja, no início do processo, a criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas, sendo assim, o primeiro período caracteriza-se pela busca de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, ou seja, a criança passa a descobrir que a escrita não é um desenho, pois quando se desenha, as formas do grafismo reproduzem as formas dos objetos e ao escrever isto não ocorre.

O segundo período é caracterizado pela construção do modo de diferenciação entre o encadeamento de letras, ou seja, a criança passa a dar-se conta das características formais da escrita e constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la durante o processo de alfabetização, ou seja, de que é preciso um número de letras, entre 2 e 4, para que esteja escrita alguma coisa; de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”.

O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, o qual começa pela apresentação da hipótese silábica, passando pela hipótese silábico-alfabético, culminando na hipótese ou nível alfabético. Nesse período a criança descobre que a escrita representa a fala. Esta descoberta leva-a a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária, é a hipótese silábica, ou seja, a criança passa a atribuir a cada letra o som de uma sílaba.

Essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que a criança recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade de caracteres, construídas pela própria criança. A dificuldade de abandonar a construção precedente e de substituí-la por outra é representada por um período intermediário, denominado hipótese silábico-alfabética.

A etapa final da evolução é o acesso aos princípios do sistema alfabético, no qual a criança consegue compreender como se opera esse sistema, entendendo quais são suas regras de produção.

Ferreiro e Teberosky (1987) apontam que muitos problemas ainda ficam por resolver, principalmente os problemas ortográficos, mas é imprescindível que se distingam os problemas de ortografia dos problemas da escrita, propriamente dita.

Nesse sentido, a criança aprende a ler e a escrever mediante conflitos que se estabelecem em relação a este objeto de conhecimento, ou seja, a criança busca resposta para compreender o que a escrita representa e como esta se organiza, ultrapassando o limite da simples assimilação passiva. Logo, a criança aprende a ler e a escrever pela possibilidade de pensar sobre o objeto de conhecimento tal como ele é, ou seja, a escrita em todas as suas possibilidades.

As crianças não aprendem porque simplesmente vêem letras e escritas e sim porque se propõem a compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem porque simplesmente vêem e escutam, e sim porque elaboram cognitivamente com o que o meio lhes oferece (FERREIRO apud WEISZ, 1985, p. 37).

Ferreiro e Teberosky (1987) destacam que a ignorância destes princípios leva ao fracasso, um importante número de principiantes no processo alfabetizador, uma vez que as crianças vivem certas atividades escolares com angústia, as quais com o tempo tornaram-se nitidamente escolares (ler e escrever só para a escola).

Dessa forma, entendemos que a organização do trabalho escolar, no processo de alfabetização necessita compreender os problemas tal como as crianças os colocam, e da seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis, para estabelecer um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem (FERREIRO, 2002).

É imprescindível também que se perceba que este processo de apropriação não se inicia na escola. Ferreiro e Teberosky (1987) enfatizam que as escolas tendem a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, pois a escrita faz parte da paisagem urbana. Ela tem acesso desde muito cedo a informações das mais variadas procedências (embalagens, cartazes de rua, livros, tevê entre outros).

Neste sentido, a escola não pode reduzi-la a uma função estritamente escolar, esvaziada de significado afetivo, cognitivo, contextual. Goodman (apud

BRAGGIO, 1992) corrobora com esta idéia ao enfatizar que a função necessita preceder a forma no desenvolvimento da língua escrita.

Nessa direção também apontam as colocações de Freire (1985, p. 11) ao indicar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, linguagem e realidades se prendem dinamicamente”. A aprendizagem da língua escrita não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e vivências do educando, ela necessita ser carregada da significação da experiência existencial do aluno e não da experiência do educador.

A partir dessas considerações, acreditamos que a construção do sistema de representação, que é a escrita, se dá, através de uma prática que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais da escrita, isto é, tomar contato com a linguagem escrita em suas diversas formas sociais.

Com relação à atuação do professor nesse processo, Bolzan (2001) esclarece que todas as atividades devem estar voltadas para questões sobre o que vem a ser a escrita, o que ela representa no cotidiano das crianças. As crianças devem se sentir motivadas a participarem de eventos de leitura e de escrita, cabendo aos professores mostrar-lhes que elas podem ler e escrever e que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, devendo a leitura do mundo, do ambiente vivido tornar-se o foco do dia-dia na escola.

Ou seja, cabe ao professor proporcionar atividades significativas, que possibilitem às crianças perceberem que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (FERREIRO apud MOLL, 1999, p. 60), pois é através de atividades relevantes da escrita que as crianças aprenderão que estas têm significado e propósito para elas.

Desse modo, compartilhamos com Ferreiro (2002, p. 82-83) ao indicar que se alfabetiza melhor quando:

- se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;

- se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual ...).

Em suas palavras, o processo de apropriação da leitura e da escrita pressupõe a assunção da diversidade de experiências e níveis conceituais dos alunos, acerca da língua escrita, bem como o reconhecimento de que as crianças pensam sobre o que vem a ser a escrita (e nem todas pensam o mesmo e ao mesmo tempo), permitindo gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas ao contrário favorecem o processo de construção desse conhecimento.

Assim, entendemos que a organização do trabalho escolar precisa ser pensada na direção de considerar o processo de alfabetização como espaço no qual se reconhecem as crianças como construtoras de seu próprio conhecimento, devolvendo a elas seu natural desejo de conhecer, bem como reconstituir à língua escrita seu caráter de objeto social, culturalmente construído e socialmente organizado.

**DESENHO DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO: O
COTIDIANO ESCOLAR**



3.1 Desenho da investigação

3.1.1 Objetivo geral

Compreender em que medida a forma de organização e mediação do trabalho escolar, envolvendo a leitura e a escrita repercute no processo de alfabetização inicial dos alunos.

3.1.2 Objetivos específicos

- Compreender como acontece a organização e a mediação do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial.
- Reconhecer os pressupostos teóricos que dão sustentação a esta organização.
- Refletir em que medida esta organização restringe ou possibilita o avanço no processo de construção de conhecimento dos alunos no processo de alfabetização.

3.1.3 Questões de pesquisa

Como se dá à organização do trabalho escolar, envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial?

Quais são os pressupostos teórico-práticos que embasam tal organização?

Em que medida esta organização restringe ou possibilita o avanço no processo de construção da lecto-escrita inicial dos alunos?

3.2 Encaminhamentos metodológicos

Considerando a temática apresentada e os objetivos almejados neste estudo, buscamos subsídios na abordagem qualitativa da pesquisa, de cunho etnográfico.

Conforme André (1995, p. 17):

a pesquisa qualitativa em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Esta nos pareceu ser a mais condizente com nossa pretensão neste estudo, na medida em que nosso foco de investigação não se ateve em buscar a mensuração e quantificação dos fatos e eventos ocorridos na organização do trabalho escolar, mas buscou apreender os sentidos e os significados das ações dos sujeitos nas relações e mediações estabelecidas na organização do trabalho escolar, acerca da leitura e da escrita.

E, principalmente, por termos a consciência de que esta apreensão estaria intimamente relacionada com a postura teórica por nós adotada, aos nossos valores e concepções, sendo, portanto, uma interpretação da realidade, a nossa interpretação, afastando-se, com isso, a possibilidade de representar uma reprodução fiel da realidade.

Nesse sentido, são elucidativas as colocações de Faraco (apud BAKTHIN, 2001, p. 32) ao dizer que:

a compreensão não é uma mera experiencição psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que diante de um texto (conjunto de signos verbais ou não produtos de um sujeito social e historicamente localizado) gera outro texto.

Dessa forma, este processo de compreensão nos remete a pensar no caráter dialógico das investigações na área das ciências sociais, uma vez que nesta, o investigador não se debruça sobre uma coisa muda, ao contrário, há sempre dois sujeitos: o que analisa e o analisado, surgindo deste compartilhamento de idéias, valores e concepções um novo conhecimento acerca da realidade estudada.

De tal modo, as colocações de Bakhtin (1992) são fundamentais para nortear a postura investigativa, pois através desse ideário é possível evidenciar a relação pesquisador/pesquisado, não como uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação entre sujeitos vivos, que mesmo disfarçados por seus rótulos, são dialógicos, sentem o peso de sua humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva.

[...] O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 1992, p. 403).

Para esse mesmo autor tudo é fruto de uma construção coletiva e, por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser entendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados, construída num dado universo, indicando, com isso, a impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro.

Dessa forma, optamos por desenvolver este estudo utilizando-nos dos princípios da pesquisa etnográfica. Segundo André (1995, p. 41) “a pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária”.

A investigação no cotidiano escolar e sobre o cotidiano escolar necessita levar em conta a multiplicidade de sentido e de valores que permeiam este contexto que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que necessita também ser compreendido pelo pesquisador.

Desse modo, tendo por objetivo compreender como se dá à organização do trabalho escolar no processo de alfabetização, mais especificamente na direção de compreender como esta se efetiva no espaço da sala de aula, consideramos neste estudo as três dimensões apontadas por André (1995, p. 42) para o estudo da prática escolar: “a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sócio-político-cultural”.

A dimensão institucional ou organizacional envolve o contexto da prática escolar, ou seja, as formas de organização do trabalho pedagógico, níveis de participação dos agentes, assim como a análise de documentação que afeta diretamente ou o indiretamente o funcionamento da escola.

No que se refere à instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e os outros meios de comunicação entre professor e aluno e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

Quanto à dimensão sócio-político-cultural, esta diz respeito ao contexto mais amplo no qual a escola está inserida, ou seja, diz respeito aos valores e as concepções que permeiam o ato educativo tendo por bases a contextualização social, política e cultural dos sujeitos envolvidos.

Estas dimensões não foram consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais procuramos compreender a teia de significados construídos e reconstruídos na organização do trabalho escolar acerca da leitura e da escrita, no processo de alfabetização inicial.

3.2.1 Contexto da investigação

Este estudo foi desenvolvido numa do Sistema Público Municipal de Santa Maria, localizada na região norte do município, a qual atende aproximadamente cento e quinze alunos distribuídos em oito turmas, nos turnos manhã, tarde e noite⁴.

A opção de realizar o estudo nesta escola se deu pelo fato desta fazer parte das escolas, que vêm apresentando altos índices de reprovação na primeira série do Ensino Fundamental no município de Santa Maria. A seguir apresentamos um quadro demonstrativo dos índices de reprovação, da primeira série do Ensino Fundamental da referida escola.

⁴ Dados referentes ao ano de 2005.

Ano	Número de alunos matriculados na primeira série do Ensino Fundamental	Número de alunos reprovados	Índices de reprovação
2002	25	10	40%
2003	15	8	35%

Quadro 1 – Demonstração dos índices de reprovação

Dados referentes a 2002, obtido junto à escola e os referentes a 2003 junto a SMED, censo 2003.

Estes índices evidenciam, em nosso entendimento, a necessidade de se repensar o trabalho escolar no processo de alfabetização desta realidade, colocando como ponto de partida desta reflexão os saberes e fazeres que constituem a organização deste no processo de construção da leitura e escrita.

Assim, nosso contato com a escola se deu no 2º semestre de 2005, no qual propusemos o desenvolvimento do referido estudo à equipe diretiva, representada pela vice-diretora e diretora da escola, assim como também à professora regente da primeira série e/ou primeiro ano do Ensino Fundamental, as quais se mostraram receptivas à proposta, na medida em que a entenderam como uma possibilidade de reflexão conjunta sobre a organização do trabalho escolar.

Assim, desenvolvemos nossos estudos, junto à escola, no decorrer do segundo semestre de 2005, dando continuidade ao trabalho no primeiro semestre de 2006.

3.2.2 Sujeitos da investigação

Sendo nosso objeto de investigação a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no processo de alfabetização inicial, o qual teve como lócus central da investigação o espaço da sala de aula, este estudo foi realizado com duas professoras da escola citada anteriormente: a professora regente da primeira série do Ensino Fundamental e a professora responsável pela supervisão das séries iniciais, representando a equipe administrativo-pedagógica da escola, as quais chamaremos de professora A e professora B, respectivamente.

A professora A é graduada no curso de Pedagogia – Habilitação Magistério – pela Faculdade Imaculada Conceição (FIC). Atua na escola desde de 2002, sendo regente de classe da turma de primeira série há cinco anos.

A professora B é graduada no curso de Pedagogia pela Associação Santanense Pró-ensino Superior (ASPES). Possui habilitação em Orientação Educacional realizada na instituição citada anteriormente e, ainda Especialização em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Atua na escola desde de 2001, na função de supervisora das séries iniciais. No ano de 2006 passou a assumir o cargo de supervisora geral do Ensino Fundamental da escola.

3.2.3 Instrumentos utilizados na pesquisa

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos as técnicas associadas à etnografia como a observação participante, a entrevistas semi-estruturadas, assim como também a análise de documentos.

Desta forma, as observações foram realizadas na turma de primeira série e/ou segundo ano do Ensino Fundamental, através das quais buscamos acompanhar o desenvolvimento do trabalho envolvendo a leitura e a escrita, no espaço da sala de aula, no intuito de compreender como se organiza a prática pedagógica no processo de alfabetização, quais são os saberes e fazeres que constituem tal organização, refletindo assim, sobre a forma como esta organização repercute no processo de aprendizagem dos alunos na construção da lecto-escrita.

As considerações apontadas por Ludke e André (1986, p. 25-26) com relação ao planejamento da ação do pesquisador indicam que:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e o “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e de sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual forma de captá-los.

Escolhemos como critérios norteadores das observações os seguintes aspectos:

- planejamento da ação pedagógica;
- as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas;
- as mediações estabelecidas na condução de tais atividades;
- a reação dos alunos frente às proposições pedagógicas desenvolvidas.

Para o registro das observações fizemos uso do diário de campo, no qual realizamos a transcrição dos aspectos acima mencionados, assim como também das falas consideradas significativas para o entendimento do processo mediacional e interativo da prática educativa no processo de alfabetização.

Além das observações, buscamos ainda, através de conversas informais e entrevista semi-estruturada com a professora A, aprofundar e esclarecer os eventos observados. Assim, as entrevistas foram organizadas a partir de tópicos norteadores, tendo como pressupostos as colocações de Ludke e André (1986, p.34) “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa forma, elencamos os seguintes tópicos:

- trajetória formativa como professora alfabetizadora;
- saberes docentes: aprender e ensinar no processo de alfabetização;
- organização do trabalho em sala de aula: planejamento, metodologia e avaliação;
- desafios e dificuldades na organização do trabalho pedagógico;
- articulação do trabalho realizado em sala de aula como o PPP e planos de estudo;
- acompanhamento do trabalho realizado pela equipe administrativo-pedagógica da escola.

Dessa forma, simultaneamente às observações, realizamos a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, assim como dos Planos de Estudo, tendo como propósito conhecer sobre quais parâmetros se organiza o trabalho escolar

desta realidade, conhecendo de que forma as questões de leitura e de escrita estavam contempladas neste projeto educativo.

Consideramos ainda necessário buscar esclarecimentos sobre o processo organizacional da instituição. Assim realizamos entrevistas com a professora B, tendo como eixos norteadores, da entrevista realizada, os seguintes aspectos:

- processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola;
- acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula;
- desafios e dificuldades encontradas com relação à condução do trabalho escolar no processo de alfabetização.

Para fins de registro das entrevistas realizadas, utilizamos a gravação, a partir das quais, realizamos a transcrição das falas das professoras em seu conteúdo literal, para posterior análise de conteúdo. Assim sendo, através dos encaminhamentos anteriormente mencionados, especificamos nossa compreensão sobre a tessitura desse processo.

**A TESSITURA ORGANIZACIONAL DO TRABALHO ESCOLAR NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INICIAL**



4.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Porto⁵

A “Escola Maria Porto” localiza-se em bairro de periferia urbana da zona norte da cidade de Santa Maria, nos limites do município, o qual apresenta ruas pavimentadas com serviços de água e esgoto, entrecruzadas por ruas esburacadas, com infra-estrutura precária. Alinhadas nestas ruas situam-se boas residências, as quais se podem prever condições de vida bastante favoráveis, assim como também há a existência de moradias modestas das camadas mais baixas da população desse bairro.

A escola está situada num espaço bastante arborizado ao término de uma das ruas pavimentadas, sendo o acesso à escola uma estreita arruela com precária pavimentação. O prédio da escola é do tipo alvenaria, de porte médio, no qual se atendem aproximadamente cento e quinze alunos distribuídos em oito turmas, nos turnos manhã e tarde⁶. Com relação às séries iniciais havia no ano de 2005, 61 alunos matriculados, os quais eram atendidos no turno da tarde.

O nível sócio-econômico dos alunos desta escola é bastante precário. Até o ano de 2005, grande parte deles (aproximadamente 40%) era oriunda de um abrigo localizado próximo à escola, o qual se destinava a receber crianças em regime de semi-internato, vindas de diversas localidades do município. Esta situação foi alterada no ano de 2005, mediante o fechamento do abrigo por questões de ordem financeira.

Segundo informações obtidas na escola, a outra parcela da população estudante desta escola, refere-se àquela mais carente, uma vez que as crianças oriundas de famílias mais privilegiadas estudam em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada neste mesmo bairro, próxima a esta instituição. Foi-nos apontado como justificativa para esta opção, o fato da escola estadual possibilitar a continuação dos estudos até o nível médio.

Quanto à organização do espaço da escola, existe a disponibilidade de sete salas de aula de tamanho satisfatório para atender em média 25 alunos, sendo que duas destas são utilizadas uma para a biblioteca e outra para a secretaria,

⁵ Para manter sigilo das fontes de informações, o nome das escolas aqui referido, são fictícios.

⁶ Informações referentes ao ano letivo de 2005

supervisão e direção juntas. Há ainda mais duas salas pequenas, as quais são utilizadas como sala dos professores e outra específica para o Serviço de Orientação Educacional, além de uma pequena cozinha, onde é preparada a merenda dos alunos, a qual é servida na sala de aula, uma vez que não existe espaço para o refeitório. A escola não possui ginásio ou quadra esportiva, há apenas um pequeno pátio com areia, no qual são desenvolvidas as aulas de Educação Física.

No ano de 2005, a escola oferecia o Ensino Fundamental, em seu curso normal (oito anos), funcionando nos turnos da manhã e tarde, possuindo uma turma de primeira, segunda e terceira séries, duas turmas de quarta série e uma turma de quinta, sexta, sétima e oitava séries.

O corpo docente desta escola era constituído por dezessete professores, sendo que destes treze eram regentes de classe e quatro pertencentes à equipe administrativo-pedagógica composta pela diretora, vice-diretora, supervisora escolar e orientadora educacional. No que se refere aos demais funcionários, havia um agente administrativo e mais duas funcionárias para serviços gerais.

Segundo informação obtida pela vice-direção, todos os professores da escola possuíam formação compatível com a área em que atuavam, trabalhando em regime de vinte horas semanais, dedicando-se somente um turno às atividades nesta instituição, exceto os professores da equipe diretiva, os quais trabalhavam 40 horas.

No ano de 2006, algumas mudanças aconteceram. Houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, previstos pela Lei n. 11.114, a partir da qual as séries passaram a ser denominadas Anos (resolução referente às escolas do Sistema Público Municipal de Educação), tendo assim se constituído uma turma de primeiro ano com alunos de seis anos. Assim sendo, a série na qual vínhamos acompanhando o trabalho pedagógico passou a ser denominada segundo ano.

Outro fato ocorrido diz respeito à integração da “Escola Maria Porto”, com outra escola do Sistema Público Municipal de Ensino, localizada nas proximidades. Essa outra se referia a uma escola aberta, que atendia alunos de diversas comunidades do município. Esta escola, segundo informação da professora B, caracterizava-se pela sua flexibilidade em relação à frequência dos alunos, à idade estabelecida para cada série de ensino. A população atendida, nesta escola, era

referente a alunos com problemas com a justiça, alunos com liberdade assistida, em suas palavras alunos “*que não são aceitos em lugar nenhum*” (fala da professora B).

Tivemos informação, de que a nova escola, oriunda desta integração, irá ser transferida para um novo prédio, no entanto, até o fechamento deste estudo, a organização do trabalho escolar desta nova escola, a qual ainda não possui um nome, estava sendo realizada da seguinte maneira: os anos iniciais do Ensino Fundamental são atendidos no prédio da “Escola Maria Porto” e os anos finais atendidos no prédio da escola aberta.

Com esta integração, a equipe diretiva foi alterada, passando o cargo da direção desta nova escola, para a professora responsável pela direção da escola aberta, assumindo a vice-direção a diretora da “Escola Maria Porto”. Houve também aumento no quadro docente geral, no entanto, com relação aos professores das séries iniciais não houve alterações, apenas no caso da turma de primeiro ano, a qual foi assumida por uma professora do quadro docente da escola aberta.

Com relação ao corpo discente, apesar de os alunos da escola aberta terem sido incorporados ao quadro discente, não houve um aumento no número de alunos, uma vez que grande parte dos alunos da “Escola Maria Porto” no ano de 2005, não permaneceu nesta escola em decorrência do fechamento do abrigo, do qual eram residentes. Dessa forma, no ano de 2006, a escola está atendendo a 92 alunos nos nove anos do Ensino Fundamental, sendo 56 destes atendidos nos anos iniciais, no prédio da antiga “Escola Maria Porto”.

Portanto, apesar das mudanças ocorridas, o quadro docente relativo aos anos iniciais do ensino fundamental não alterou, a equipe administrativo-pedagógica, presente no prédio da “Escola Maria Porto”, também permaneceu composta pelas mesmas professoras, salvo a diretora que, como mencionamos, assumiu funções na direção geral. Com relação à organização do trabalho pedagógico, foi-nos informado que haveria uma reorganização do Projeto Político-Pedagógico, assim como dos planos de estudo, diante das alterações ocorridas. No entanto até o fechamento deste estudo continuava vigente o Projeto Político-Pedagógico da “Escola Maria Porto”, assim como seus planos de estudo, sendo esses os documentos analisados para o presente estudo.

4.2 A organização do trabalho pedagógico

4.2.1 O projeto político-pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da “Escola Maria Porto” foi construído a partir do ano de 2000, período no qual foram realizadas reuniões de estudos com leituras e discussões pela equipe docente, culminando com a elaboração deste “documento” no final do ano de 2001, quando foi entregue à Secretaria Municipal de Educação.

Nas palavras de Veiga (1995, p. 11) a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) refere-se à própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Nele se expressa uma intencionalidade, o que se tem como intenção de fazer e de realizar, na direção de antever um futuro diferente do presente.

Assim, esta escola preconiza em seu projeto educativo:

Buscar uma prática curricular progressista que transforme o contexto de maneira crítica e criativa, onde se efetive a construção de conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, através de uma prática interdisciplinar, com professores atualizados e conscientes do seu papel enquanto parte de um movimento histórico de emancipação (PPP, s-p).

através de:

práticas coletivas com a participação de toda comunidade escolar , vindo ao encontro de garantir acesso aos alunos de um ensino de qualidade, que possibilite a construção de conhecimento e o exercício da cidadania, por intermédio de praticas educativas que respeitem a individualidade dos alunos, a realidade no qual estão inseridos (PPP, s-p).

Desta forma, é possível inferir, a partir da proposição literal contida no projeto desta escola, que os agentes educacionais desta realidade, pontuam como elementos importantes para a efetivação de uma educação de qualidade a participação e o envolvimento efetivo dos seus profissionais, a necessidade de planejamento e práticas coletivas, as quais contemplem o respeito à individualidade dos alunos. Para tanto, enfatizam a necessidade da atualização dos profissionais,

reconhecendo estes elementos como indicativos de uma prática educativa que possibilite a emancipação social dos seus educandos.

Na construção de um projeto educativo, os sujeitos assumem uma posição comprometida, que se constituem sob a forma de objetivos a serem alcançados. Com relação aos objetivos, Benincá (2002) indica que estes têm o papel de orientar as ações dos sujeitos, na medida em que anunciam o que se almeja construir, sendo na verdade uma intencionalidade expressada nos objetivos, indicando o que se apresenta como desejado e necessário.

Assim, podemos indicar que se apresenta como desejado e necessário aos educadores da “Escola Maria Porto”, de acordo como o projeto político-pedagógico desta, dinamizar práticas educativas voltadas para a promoção da emancipação social de seus alunos. Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico apresenta como elementos potencializadores da condição de construção de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, a leitura, a interpretação, assim como a expressão escrita, dentre outros.

Transformar os alunos em cidadãos atuantes, responsáveis e conscientes por suas ações na sociedade em que vivem, comprometidos com o meio ambiente, buscando sua auto-realização e melhor qualidade de vida, por intermédio do desenvolvimento das habilidades, tais como: leitura, interpretação, senso crítico, raciocínio lógico, expressão escrita, oral, gráfica e plástica, através de estímulos (PPP, s-p).

No que tange aos objetivos específicos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, a ênfase se dá sobre os aspectos relacionais do processo de ensino aprendizagem, possibilitando a inferência do reconhecimento por parte dos educadores para a importância destes na construção de sentido e de significado da aprendizagem escolar. Neste sentido, o PPP traz que:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania (PPP, s-p).

Preconiza ainda a importância do desenvolvimento da criticidade dos alunos, de um comportamento questionador frente à realidade, pontuando como elementos

deste processo o estímulo à pesquisa e ao espírito crítico sinalizando as práticas de leitura e de escrita como instrumentos mediadores da capacidade de expressão dos alunos. O PPP indica que:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Estimular a pesquisa, **a produção e a interpretação de textos, bem como a leitura, expressa em diferentes formas: oral, silenciosa, individual e coletiva.** (grifos nossos) (s-p).

Desta forma, propõe como objetivos das práticas pedagógicas das séries iniciais do ensino fundamental propiciar espaços para a realização de aprendizagens que sejam significativas aos alunos, enfatizando o valor funcional do conhecimento, retomando a necessidade da adoção de práticas educativas que respeitem a individualidades de seus alunos. Isso se evidencia no PPP através do seguinte excerto:

Desenvolver as habilidades de investigar, observar, analisar, teorizar e traçar ações, ajudando os alunos a transformar a informação em conhecimento útil, prazeroso e produtivo, promovendo a sociabilidade e o respeito à individualidade do aluno (PPP, s-p).

Tendo em vista que um projeto educativo de uma escola além de expressar os objetivos e finalidades a que se propõe, necessita expressar sobre quais pressupostos e concepções se baseiam as ações preconizadas por seus profissionais em seu projeto educativo, apontamos a seguir alguns conceitos e concepções que permeiam o projeto político-pedagógico desta escola.

- **A criança**

A concepção de criança que permeia o projeto educativo da “Escola Maria Porto” vincula-se a uma perspectiva construtivista sócio-interacionista, na medida em que a considera como um ser ativo e criativo, com características próprias,

desenvolvidas nos processos interativos com o meio social e cultural de onde se encontra submersa. Assim o PPP contém que:

A criança é um ser histórico, social e ativo, receptivo, cognitivo, afetivo e emocional e faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade com uma cultura em um determinado momento histórico (PPP, s-p).

Apresenta características próprias [...] a criança é marcada pelo seu meio social e também marca esse meio. Ela sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. Vive intensamente o presente, constrói o conhecimento a partir dela e da relação com os outros, com os objetos, com o ambiente (PPP, s-p).

A criança utiliza-se das mais variadas formas de linguagem e exerce sua capacidade formando idéias e hipóteses bem originais sobre as coisas que busca desvendar (PPP, s-p).

- **Aprendizagem**

No que tange a aprendizagem, à concepção que subjaz no projeto educativo da escola Maria Porto, indica-nos o entendimento desta como um processo de ação e reflexão que se estabelece na relação professor aluno. No entanto, enfatiza o papel do aluno como o responsável último pelo seu processo de aprendizagem, afirmando que essa:

é uma atividade permanente de ação-reflexão-ação do professor e aluno que só acontece quando o aluno começa a buscar por si mesmo, o saber através de sua própria experiência, quando está em condições de responder aos desafios que a vida impõe (PPP, s-p).

- **Conhecimento**

Ao abordar a questão do conhecimento este é indicado como um processo de compreensão que se estabelece a partir das mediações estabelecidas nos processos interativos.

É a capacidade que o indivíduo tem de compreender e discernir os diversos símbolos que se apresentam em seu meio, através de uma dinâmica interativa, Isto é relação sujeito- objeto-sujeito (PPP, s-p).

Para Vygotski, o conhecimento ocorre a partir da interação do meio social com o indivíduo. Significa que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento (PPP, s-p).

- **Alfabetização**

No que se refere ao processo de alfabetização, este é indicado como processo de aquisição de um código, e de produção de significados, no qual a criança necessita compreender suas regras, através da manipulação de diferentes produções textuais, possibilitando assim uma construção ativa e construtiva do aluno neste processo. O PPP refere que:

É um processo de aquisição do código escrito e de produção de significado, onde o aprendiz em contato com os diferentes textos escritos vai compreendendo as regras da escrita (PPP, s-p).

É importante, que mesmo sem estar lendo a criança tenha contato com o máximo possível de material gráfico, cartazes com alfabeto, poesia, historia de eventos, propagandas, rótulos, livros infantis, circulares constituem materiais extremamente importantes para serem explorados pelos alunos favorecendo o agir da criança sobre o objeto da escrita (PPP, s-p).

Ao enfatizar o papel ativo da criança neste processo de aprendizagem, indica a importância de estimular a criticidade da criança, assim como o pensamento reflexivo sobre este objeto de conhecimento, por intermédio de práticas que possibilitem sua aprendizagem através dos usos e funções da escrita. Assim o P. P. P indica que se:

Trata de formar um aluno que além de ler e escrever com competência, o faça também com critica (PPP, s-p).

É necessário, também, trabalhar o uso social da escrita, abrindo espaço para discutir com a criança: por que se escreve, o que se escreve, e para quem se escreve (PPP, s-p).

Alfabetização é uma atividade construtiva e criativa, isto é, deve fundamentar-se no valor que a leitura e a escrita têm na prática

social, evoluindo para a construção de novos conhecimentos e a reconstrução conjunta de noções mais apropriadas. Escrever recado, listas, relatórios (jogos, passeios) são formas de perceber que a escrita tem uma função comunicativa e que é necessário colocar as letras em certa ordem para que tenham significado e possam ser lidas (PPP, s-p).

Indica o entendimento do processo de alfabetização como um caminho percorrido pela criança ao tomar a escrita objeto de sua atenção, sendo este movimento iniciado antes mesmo da educação escolar.

É o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características e funções da escrita desde que esta se constitui num objeto de sua atenção. E inicia-se muito antes que a escola imagine, transcorrendo por vários motivos, que vai muito além de métodos e recursos didáticos. Há um sujeito que busca construção de conhecimento no que se propõem problemas e trata de solucioná-los (PPP, s-p).

- **Erro**

No que se refere ao erro apesar deste ser indicado como algo inerente e constituinte do próprio processo de construção de conhecimento, é enfatizada a importância de uma intervenção firme por parte dos professores, principalmente, no que diz respeito a questões ortográficas.

O erro é algo inerente e constituinte do próprio processo de construção de conhecimento. É um estágio de desenvolvimento dos alunos. Mesmo sendo transitório, a presença do erro exige por parte dos professores uma intervenção firme, através da criação de ambientes solicitadores de aprendizagem ortográficas (PPP, s-p).

- **Avaliação**

A avaliação é indicada como processo de reflexão estabelecido na interação professor-aluno, possibilitando-lhe um re-direcionamento do trabalho a ser desenvolvido, tanto pelo professor como pela instituição.

É um processo onde interagem o aluno e o professor. Esse processo é contínuo, sistemático e participativo. É o acompanhamento da aprendizagem para detectar o que precisa ser retomado na prática educativa e o que precisa ser mais bem assimilado pelo aluno.

É uma coleta reflexiva para a transformação levando a um direcionamento quanto a métodos e estratégias para que haja o crescimento do professor, do aluno e da instituição (PPP, s-p).

Assim, as considerações apontadas acerca do Projeto Político-Pedagógico desta escola nos possibilitam algumas conjecturas com relação à organização do trabalho escolar “Escola Maria Porto”. Primeiramente, com relação às questões específicas de leitura e de escrita e, segundo, com relação aos princípios almejados para condução do trabalho escolar como um todo.

Com relação às questões de leitura e de escrita é possível indicar que estas se apresentam vinculadas à idéia de habilidades a serem desenvolvidas, sendo, portanto, instrumentos potencializadores da capacidade de expressão e criticidade dos alunos. Assim, é enfatizado o processo de alfabetização como uma atividade construtiva e criativa do aluno, o qual reconhece a criança como um sujeito que realiza esforços para compreender o que a escrita representa e como ela representa, sinalizando para a importância de uma prática educativa que valorize os esforços cognitivos das crianças neste processo de aprendizagem.

Também sinaliza para o reconhecimento da língua escrita como objeto social ao indicar para a importância das práticas educativas que possibilitem sua aprendizagem através da exploração dos usos e funções da escrita, desenvolvendo assim o espírito crítico e a capacidade de expressão do aluno.

Com relação aos princípios almejados para condução do trabalho escolar como um todo, é possível indicar a participação, a coletividade, o respeito e a criticidade. No entanto, apesar de haver o reconhecimento textual destes princípios foi possível perceber uma desconexão entre a proposição contida no PPP e as práticas dos professores, como indica a fala da professora B ao ser questionada sobre o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

O PPP daqui foi feito assim um pouco cada um fazia. Foram poucas as pessoas que participaram efetivamente Os temas eram discutidos nas reuniões, mas assim... um que outro dava sua opinião. Os outros se limitavam a dizer: Não, tá bom, tá bom (Professora B).

Estas falas vêm denunciar a fragmentação com que foi realizada a construção do Projeto Político Pedagógico, assim como, também indicam o descompromisso o que permeou sua elaboração, levando-nos a questionar o real significado desta proposta para a organização do trabalho escolar como um todo.

A questão do estudo, a questão da leitura, do aperfeiçoamento, da mudança na metodologia é muito bonito, quando a gente escreve a filosofia da escola, as habilidades, os objetivos é maravilhoso, mas o professor de modo geral e eu também me incluo nisso, a gente é preso num tipo de trabalho que a gente faz e por mais que a gente enxergue, que podia fazer diferente, é mais cômodo fazer assim, eu já estou acostumada fazer assim (Professora B).

A partir desta fala podemos dizer que apesar de haver o reconhecimento por parte dos educadores do que seria necessário para promover mudanças, percebemos que o que se preconiza no PPP é considerado como algo distante e até utópico para os profissionais que ali atuam, evidenciando não ter havido uma significação efetiva, por parte dos profissionais, dos pressupostos teóricos que embasam tal projeto educativo, o que, por sua vez, transforma o Projeto Político-Pedagógico num documento apenas para atender as exigências das autoridades educacionais.

Segundo Hengemühle (2004, p. 175) “se o projeto for apenas um texto, com palavras e teorias mesmo profundas, mas sem sentido para as pessoas que irão buscar a efetivação das mesmas na prática, então teremos pouca chance de que algo se efetive e avance”. A fala da supervisora reforça esta idéia:

O PPP na verdade é um documento, tu sabe que qualquer documento, qualquer papel aceita o que tu escrever e dificilmente se coloca em prática tudo que está escrito lá (Professora B).

Assim, é possível pensar a partir destas considerações, que mesmo existindo um projeto político-pedagógico nesta escola, este é visto, como um documento burocrático construído para ser engavetado e, portanto, sem sentido para os profissionais que ali atuam. Pelas entrevistas e conversas informais o eixo condutor

do trabalho escolar da escola Maria Porto refere-se aos planos de estudo sendo a partir deste documento que se organiza o trabalho desenvolvido nas salas de aula.

4.2.2 Os planos de estudo da “Escola Maria Porto”

Segundo Hengemühle (2004), os planos de estudo referem-se ao momento de aprofundamento do projeto político pedagógico da escola que, por sua vez, antecede a construção do plano de trabalho realizado em sala de aula. Ele pode ser compreendido como um momento de reflexão, teórico-metodológico e coletivo no qual os professores, em conjunto com a coordenação pedagógica, organizam e realizam o planejamento do trabalho, assim como as práticas conseqüentes.

Com relação ao processo de elaboração dos planos de estudo foi-nos informado que:

Os planos de estudo tiveram a participação geral, cada professor viu o **que era realmente necessário**. Nos anos iniciais, nós fazíamos as reuniões todas nos, uma ajudava a outra a ver o que era importante, o que era pré-requisito para outra serie (grifos nossos) (Professora B).

Como fica evidente pelas falas da professora, na elaboração dos planos de estudo houve a participação efetiva de todos os professores, transparecendo o significado deste para condução do trabalho escolar. Talvez o que se possa inferir com relação a estas posturas, seja para o caráter imediatista que perpassa a organização das atividades pedagógicas desta escola, na medida em que o foco balizador do trabalho escolar é referente aos conteúdos a serem trabalhados em cada série, com vistas a atingir a série subseqüente.

Assim, sendo nosso foco de análise para a organização do trabalho pedagógico acerca da leitura e da escrita, detivemos em apreender como estes elementos estão contemplados nos planos de estudo das classes de alfabetização desta escola.

Nesse sentido, com relação à Língua Portuguesa é indicada a necessidade desta ser desenvolvida na sua forma oral e escrita, pontuando a importância de práticas voltadas para os diferentes usos e funções da linguagem. Assim, é enfocado nos planos de estudos:

Utilizar a língua portuguesa nas formas oral e escrita nas interações sócio-comunicativas, trocando informações, expressando sentimento, formulando juízos, identificando situações, atendendo diferentes intenções e contextos de comunicação (2001, s-p).

Este documento indica as competências a serem exploradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

Expressar-se com criatividade e adequação ampliando o vocabulário;
Expressar-se em diferentes situações, expressar-se por escrito, produzindo textos variados;
Ordenar textos;
Tornar-se hábil leitor, falando com clareza e despertando o gosto pela leitura (2001, s-p).

Com relação aos conhecimentos a serem contemplados na primeira série do Ensino Fundamental é indicado que o professor explore:

Nome pessoal;
Alfabeto cursivo, bastão e imprensa;
Leitura compreensiva e interpretação de textos parágrafos;
Títulos;
Noções de gênero e número (2001, s-p).

Como opção metodológica para trabalhar os conhecimentos nas séries iniciais do Ensino Fundamental indica:

Leitura oral e silenciosa (entonação adequada);
Dramatização;
Construção de histórias em quadrinho, charges e desenhos de humor;
Leituras variadas de diferentes tipos de textos;
Jogos com discriminação auditiva e visual;
Músicas e parlenda, exercícios variados, lendas, trava-línguas;
Uso do dicionário;
Reflexão e análise de textos;
Seminários e debates (2001, s-p).

Com relação ao processo organizacional do trabalho pedagógico na escola, foi-nos informado que o que consta nos planos de estudo refere-se ao mínimo exigido a ser desenvolvido em cada série. A fala da professora deixa isso evidente ao afirmar que:

A gente tem aquele ponto de partida ali, mas a gente não consulta. Elas têm autonomia, eu digo para elas:
- Vocês são donas da disciplina de você, da aula de vocês (Professora B).

Essas considerações referentes ao Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudos foram aquelas que subsidiaram nosso olhar durante as observações realizadas no espaço da sala de aula da primeira série e/ou segundo ano do ensino fundamental desta instituição, tendo como objetivo compreender como se efetiva a organização do trabalho escolar acerca da leitura e da escrita no processo de alfabetização inicial.

**A SALA DE AULA ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO E EFETIVAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**



4.1 A sala de aula da primeira série e/ou segundo ano do Ensino Fundamental da “Escola Maria Porto”

A sala de aula espaço-tempo em que se dão as relações diretas e imediatas do ensinar e do aprender, não existe em si mesma e por si, mas se correlaciona, no interior da escola, com as outras salas de aula e demais dependências, na unidade que constituem em trama de inter-relações, sem as quais nenhuma é o que é (MARQUES, 2006, p. 112).

Uma sala ampla e arejada, localizada ao final do corredor de acesso lateral da escola. Pela porta avista-se um pequeno pátio descoberto, com árvores ao fundo. Das janelas localizadas no lado oposto à porta, a visão da estreita arruela que dá acesso à escola.

Nas paredes alguns trabalhos, contendo famílias silábicas, em cima do quadro verde enfileiram-se as letras do alfabeto, desenhadas em letra cursiva e bastão, abaixo deste, estão anexados pequenos sacos de tecido azul, nos quais também se avistam as letras do alfabeto dispostas na sua ordem, contendo fichas com palavras iniciadas com as respectivas letras.

À frente do quadro-verde encontramos a professora a registrar as atividades a serem realizadas pelos alunos, os quais sentados um a um nas classes enfileiradas realizam calmamente em seus cadernos o registro das tarefas.

Vamos ao encontro dos sujeitos que ali se encontram, com a finalidade de compreender como se dá à organização das atividades pedagógicas em sala de aula, quais são os saberes e fazeres que constituem esta organização, o que se apresenta como desafio, quais são as dificuldades encontradas, que estratégias se lança mão para enfrentá-las, enfim qual o Projeto Político Pedagógico que efetivamente se constitui neste espaço.

5.2 Os sujeitos deste espaço

5.2.1 Os alunos

No ano de 2005, a turma era composta por 14 alunos, sendo destes dez meninos e quatro meninas. Dos 14 alunos desta turma, seis destes eram residentes

de um abrigo, o qual era destinado a abrigar crianças em regime semi-internato, encaminhadas pelo conselho tutelar.

A turma era bastante heterogênea com relação à idade, sendo formada por alunos de 7 a 14 anos. Prevalcia um clima de tranqüilidade na aula; os alunos apesar da idade avançada, pareciam “adequados” ao contrato didático ali estabelecido, ou seja, se conformavam ao ensino destinado aos alunos com a idade “apropriada” para esta série de ensino.

Já no ano de 2006, a turma de segundo ano era composta por 14 alunos, com idades variadas entre sete e treze anos. Dos quatorze alunos, quatro eram oriundos da escola aberta. Em sua maioria meninos, tendo apenas duas meninas nesta turma. O aspecto mais marcante deste grupo foi a inadaptação dos alunos (oriundos da escola aberta) à lógica escolar, ou seja, a lógica de atender e cumprir as regras estabelecidas pela organização escolar. Suas posturas em sala de aula eram constantemente desafiadoras, rompiam com as regras estabelecidas a todo o momento, condutas que causavam grandes perturbações no espaço da sala de aula, levando-os a serem denominados pelos professores desta instituição como indisciplinados e sem hábitos apropriados de conduta.

Com relação às condições sócio-econômicas tanto os alunos da turma referente ao ano de 2005 como os da turma de 2006 são procedentes das camadas mais desprivilegiadas de nossa sociedade, fato evidenciado pela precariedade das vestimentas, do asseio corporal como também pelos materiais escolares, uma vez que a maioria desses alunos utilizava materiais oferecidos pela escola. Também observamos que os alunos necessitam do auxílio-passagem fornecido pela escola para sua locomoção, pois residem em localidades afastadas desta instituição. Estes aspectos nos sinalizam para as condições adversas que estes alunos enfrentam para sobreviver. Tivemos ainda informação, que em sua maioria, esses sujeitos são oriundos de famílias não letradas, os quais têm na escola seu primeiro contato com mediadores da cultura letrada dominante.

5.2.2 A professora e o seu Projeto Político-Pedagógico

A professora regente da primeira série do Ensino Fundamental é graduada no curso de Pedagogia – Habilitação Magistério – pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” – FIC, atual Centro Universitário Franciscano - UNIFRA, o qual era direcionado à atuação no Magistério - Nível Médio, operando na profissão docente há onze anos, sendo que cinco destes atuou numa turma de quarta série, um ano em turma de terceira série, estando há cinco anos junto com a primeira série do ensino fundamental.

No que se refere a sua trajetória como professora alfabetizadora, esta foi descrita como um grande desafio, uma vez que sua formação inicial foi indicada como superficial em relação às questões referentes ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em suas palavras:

Eu caí na primeira série, tive que descobrir como trabalhar (Professora A).

Esta descoberta se deu pelos seus relatos a partir da reutilização das suas experiências tanto pessoais como profissionais, na medida em que sinalizou a importância da troca com seus pares no contexto de trabalho, para as experiências pessoais no acompanhamento do processo de alfabetização de seu filho e, ainda, dos cursos de formação continuada dos quais participou no decorrer de sua trajetória profissional. As falas da professora reforçam essa idéia:

A educadora especial que trabalhou aqui comigo, me ensinou praticamente tudo, muita coisa, e também os cursos que agente fez com a Doris Bolzan, parece que abriu os caminhos (Professora A).

Isso eu aprendi com a professora do meu filho, que dá aula numa escola particular (Professora A).

Participo das formações continuadas promovidas pela secretaria do município, e ainda comecei o curso de pós-graduação em alfabetização, pois tenho muito que aprender (Professora A).

Assim, podemos inferir que sua aprendizagem docente como professora alfabetizadora se deu no entrelaçamento de sua trajetória pessoal e profissional, nos remetendo a pensar sobre os saberes experiências apontados por Tardiff (2003). Este autor indica que a experiência docente provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente. Ela filtra e seleciona os demais saberes, permitindo, assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes, retraduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente. Este processo de validação, constituído pela prática docente, foi percebido pela fala da professora ao explicitar que:

Não sei se está certo, ou se está errado, mas o que importa é que está funcionando (Professora A).

Este entendimento enunciado pela professora, ao indicar o êxito percebido em sua prática, necessita ser compreendido tendo como pressuposto os seus referenciais de análise, ou seja, a sua compreensão sobre o que seja o ensinar e o aprender. Segundo Zabala (1998) por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como, certas idéias mais ou menos formalizadas e explicitadas em relação aos processos de ensinar e aprender.

Dessa forma, ao ser questionada sobre seu entendimento, a respeito do ensinar e do aprender, explicitou suas idéias dizendo:

Ensinar para mim é fazer meus alunos descobrirem... as capacidades deles, no caso da primeira série... orientar eles para que eles descubram como se escreve cada palavra, como se monta uma história. É [orientá-los] (Professora A).

No que se refere ao aprender, essa professora diz que:

É modificar... certos conceitos, no caso... para eles, aprender seria... eles modificarem certas idéias que eles têm sobre certas palavras, como se escreve um texto. Seria transformar alguma coisa, porque quando eu aprendo, eu modifico minha maneira de pensar (Professora A).

Quanto ao seu papel no processo de alfabetização indicou:

Eu acho que eu sou uma orientadora do processo, porque quando eu pergunto como se escreve tal alguma coisa surgem varias hipóteses e o meu papel é o de orientar, é dizer se tá certa ou se não tá certo, mostrar que não é assim, para que da próxima vez quando eu perguntar a mesma coisa, muitas vezes, eles já dizem certo, né... eu sou tipo de uma orientadora (Professora A).

Estas falas ao sinalizarem o entendimento sobre o que seja ensinar e aprender no processo de alfabetização, também nos possibilitam evidenciar a compreensão da professora sobre a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de codificação e decodificação de palavras, ou seja um processo de transcrição de palavras. Em suas palavras:

É um processo, né porque lá fora... eles já visualizam o mundo das letras, o mundo dos números, das placas, tudo, então... é um processo que ocorre dentro da escola, de construção de conhecimento deles, onde eles aprendem a construir palavras (Professora A).

Assim indica-nos o entendimento da alfabetização como um processo construtivo e evolutivo pelo qual a criança inicia antes do processo de escolarização, sendo formalizado no âmbito escolar. No entanto, ao ser questionada sobre a organização da sua prática educativa no processo de alfabetização, indicou que:

Primeiro tem aquele planejamento que tu já viu [**menção aos planos de estudo**] e eu me organizo mais ou menos assim, no primeiro trimestre eu trabalho o nome, a história da leitura, o alfabeto com eles, procuro pegar palavras bem pequenas... simples, criando com eles, daí no segundo trimestre eu já aumento as palavras, começo com frases e no terceiro trimestre eu começo com as historias, criar as histórias e vou indo assim (Professora A).

Evidenciando que seu entendimento sobre o caráter construtivo e evolutivo do processo de aprendizagem, tem como parâmetros as suas concepções de adulto letrado (que é necessário se reduzir esta aprendizagem a unidades menores da palavra, fonema e sílabas para só após iniciar a exploração textual destas) e não o processo evolutivo do pensamento infantil na construção da leitura e da escrita, o

qual se dá na direção oposta dessa premissa. Nessa fala, a professora também menciona para a articulação de sua prática educativa em sala de aula, a partir das premissas construídas nos planos de estudos. Com relação ao seu planejamento diário, argumentou que:

Vou muito planejando no dia a dia, às vezes eu coloco só o enunciado, daí chega na aula, modifico tudo. Eu não faço um plano, daqueles semanal, eu procuro aproveitar todas as situações: o tempo, se tá chovendo, se esfriou, se é uma data... eu exploro aquela data, do dia dos pais por exemplo. Eu procuro explorar o cotidiano deles (Professora A).

Estas falas explicitam o reconhecimento por parte da professora sobre a importância de um planejamento flexível, o qual atenda às diferentes situações e interesses que se apresentem no cotidiano da sala de aula. Assim, ao ser questionada sobre os elementos que julga importante de serem contemplados em seu planejamento indicou:

Às vezes até eu não consigo, mas o que eu acho essencial é que todos trabalhem, todos com as capacidades deles, mas que todos desenvolvam as atividades que eu preparo, cada um com seus limites que, uns mais rápido outros mais lentos, mas que todos tentem (Professora A).

Ao ser questionada sobre as dificuldades que enfrenta em sua prática educativa, diz que:

O desinteresse. Pela faixa etária que estão, eles estão muito adiantados de idade para a primeira série. O que chama atenção dos pequeninhos, para esses grandes não chama mais, a falta de apoio em casa, o desinteresse da família, as inúmeras faltas, a frequência. De repente até se agente for avaliar tem algum problema que eles tenham. (fala referente à turma de 2005) (Professora A).

Esse ano a minha turma tá brabo, é uma turma bem... com varias faixas etárias idades, várias idéias, tem uns que querem uma coisa, outros querem outra, tem os pequeninhos que gostam de musiquinha infantil e os grandes já não gostam, tem muita coisa que eu usei ano passado que não eu não consegui usar com esta turma, porque é uma turma bem diferente (fala referente à turma de 2006) (Professora A).

Dessa forma, ao ser questionada sobre as estratégias que lança mão para enfrentar tais desafios, indicou que:

Eu reflito muito, sempre fico pensado, refletindo: por que ele não aprendeu? Por que ele tem uma certa dificuldade, porque eu não me esforcei, porque meu trabalho não tá bom. Geralmente eu boto a culpa em mim, daí eu invisto, invisto, invisto e se eu noto que não é comigo a coisa (Professora A).

Uso a minha criatividade, como no caso do Mário, eu estou propondo atividades diferentes para ele, mas eu tenho percebido que nada chama a atenção dele, a natureza dele e de ficar falando deste jeito, falando, falando e atrapalhando eu acho que não tem dado resultado (Professora A).

Desta forma, ao mesmo tempo em que sinaliza o reconhecimento da importância de um planejamento que venha ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, estas falas deixam evidentes os dilemas e desafios que esta professora se depara na condução da sua prática educativa. Lidar com a diversidade de interesses e com as condições desfavoráveis da vida dos alunos são desafios que esta professora se depara continuamente no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula. Ela então lança mão de alternativas de ação que nem sempre resulta no objetivo esperado, restando a ela buscar as razões dos problemas do ensinar e do aprender à suposta incapacidade dos alunos, assim como nas condições desfavoráveis de vida que eles estão submersos.

Nessa direção, ao enfatizar as implicações das condições sócio-econômicas dos seus alunos para o processo de ensino e de aprendizagem, indica a necessidade da realização de um trabalho paralelo ao desenvolvido em sala de aula, dizendo que:

É difícil trabalhar com a carência deles, são carentes em todos os sentidos, carentes de material de vestuário, de carinho, de atenção, não têm apoio em casa [...] são crianças que precisariam de um estudo adicional, de um apoio em outro turno, precisariam de escolas de turno integral (Professora A).

Ou seja, pontua como necessário à realização de um trabalho conjunto, que possibilite melhor atender as necessidades dos alunos que se apresentam neste contexto escolar, evidenciando talvez uma denúncia contra o trabalho solitário com

que se depara nesta organização escolar. Assim, ao ser questionada sobre o apoio recebido por parte da equipe administrativo-pedagógica, sua fala expressa seu abandono e sua indignação:

Esse ano eu não tô me sentindo apoiada em nada, tô bem perdida, tô eu e Deus. No ano passado eu me sentia mais apoiada, por que tinha o reforço de manhã, então os alunos que estavam com dificuldade automaticamente eles iam para o reforço, e lá eu sempre deixava para a professora o que era para ela trabalhar, o que eles estavam precisando. Era muito bom, e agora eles saem e vão para casa e voltam com o caderno do mesmo jeito, então as dificuldades que eles têm é eu que tenho que sanar aqui dentro da sala de aula (Professora A).

Estas falas nos possibilitam compreender que esta professora sente-se sem condição para atender às necessidades dos alunos, ou seja expressa o sentimento de impotência que tem diante do desafio de realizar o que pretendia em sua prática pedagógica.

Talvez o que esteja sinalizando seja para a necessidade de maior atenção e sensibilidade para as situações as quais vivencia em sala de aula. Assim, ao ser questionada sobre suas expectativas sobre o apoio pedagógico-administrativo, explicita que desejaria:

Que viesse mais sugestão de atividades para agente ou então para estes alunos que estão com dificuldades tivessem auxílio, que tivessem um horário, um trabalho extra- classe. Porque é muito bonito nos dia das comemorações como dia das mães, há pedi para eles fazerem um cartaz ou então agora no aniversario de Santa Maria, faz um desenho, mas e o resto, há e também não me adianta ficar lendo livro, livro, livro como deve ser o professor, como ele tem que agir, o que eu preciso é de coisas assim... práticas, idéias práticas para dentro da sala de aula (Professora A).

A partir destas falas podemos perceber a existência de um descompasso entre o que é oferecido como apoio ao trabalho do professor em sala de aula nesta instituição e o que o professor julga necessário que fosse realizado. Podemos ainda evidenciar a sua insatisfação com relação às reuniões de estudo propostas pela escola, possibilitando a inferência da inadequação das leituras propostas ou, então, da dificuldade desta professora de redimensionar sua prática a partir dos aportes teóricos discutidos nas referidas reuniões.

Assim, se questiona de que forma a escola organiza seus espaços formativos? A forma como estão sendo organizados, tem dado conta das reais necessidades e dificuldades que se apresentam neste contexto?

Nesta direção, a fala da professora B deixa evidente que se esforça, mas nem sempre obtém os resultados que deseja:

Eu faço o que está ao meu alcance, trago livros, leituras. Estimulo a formação, mas o que elas querem é receitas e receitas eu não posso dar, até por que eu também não sei (Professora B).

Esta fala sinaliza a necessidade de se repensar os espaços formativos desta instituição. Movimento este que necessita acontecer a partir da discussão coletiva, partindo do que se tem e do que se almeja construir, buscando-se a superação da fragmentação do trabalho escolar e assim como o sentimento de impotência e de abandono que se evidencia nestas falas.

5.3 A ação pedagógica

Sendo nosso objetivo compreender como se dá a efetivação do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita na primeira série e/ou segundo ano do Ensino Fundamental, acompanhamos o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pela professora regente neste nível de ensino, através de observações realizadas no decorrer do segundo semestre de 2005 e segundo semestre de 2006.

Como mencionamos anteriormente, as observações tiveram como foco os seguintes aspectos: planejamento da ação pedagógica; atividades envolvendo a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula; as mediações estabelecidas na condução de tais atividades; assim como a reação dos alunos frente às proposições didáticas.

Do mesmo modo, tendo por base estas considerações, descreveremos algumas cenas observadas no contexto da sala de aula, no intuito de aproximar o leitor de alguns elementos balizadores da nossa compreensão sobre o processo

pedagógico desta realizada em questão. No entanto, gostaríamos de enfatizar que ao explicitar nossa compreensão sobre a ação pedagógica, além das cenas descritas, lançamos mão de outros eventos por nós presenciados no trabalho de campo, os quais não foram descritos, na sua íntegra, mas que serão explicitados na análise em questão.

5.3.1 Cenas da sala de aula

Cena I⁷

Registro da rotina no quadro.

Meu nome é

Hoje o dia está com sol

Professora Vera⁸

A professora solicita aos alunos durante o registro como se escreve cada uma das palavras: *como é o **me** do **meu**, e o **u**, e **nome** como eu escrevo, com que letra começa.*

Após o registro a professora distribui uma ficha a cada aluno contendo os seus respectivos nomes, para que façam o registro em seus cadernos. Dirige-se a nós justificando:

- Os alunos precisam aprender a escrever o nome completo para assinar o recebimento das passagens.

Alguns alunos estão sentados em duplas, outros individualmente. Uma das alunas (a qual chama atenção por sua idade avançada) está sentada no fundo da sala. A professora dirige-se a nós indicando a menina como sua ajudante de classe. A menina mostra-se orgulhosa com a apresentação.

A professora informa que esta menina está repetindo a primeira série pela terceira vez, tendo também passado por uma classe especial.

A proposição seguinte refere-se à elaboração de um texto coletivo. Dessa forma, a professora dirige-se aos alunos:

⁷ Observação realizada no 2º semestre de 2005.

⁸ Nome fictício.

- *Hoje nos vamos escrever um texto, contar uma história.*

Caminhando em nossa direção relata:

- *Isto eu aprendi com a professora Doris num curso de capacitação, ela disse que era importante, agora eu faço sempre.*

Sendo assim, a professora propôs o título do texto, sem solicitar aos alunos suas opiniões e interesses sobre a temática a ser desenvolvida, registrando no quadro o seguinte título:

A vaca Zuca

O que nós podemos contar sobre a vaca Zuca? Questiona a professora aos alunos.

Os alunos mostraram-se confusos, deixando transparecer que não sabiam como proceder nesta atividade (talvez pela surpresa da temática, ou então, por não estarem familiarizados com este tipo de atividade).

A professora, então, passou a conduzir a produção levantando questionamentos:

- *De quem é a vaca?*

- *É dum menino que mora numa fazenda.* Respondeu um dos alunos.

- Ótimo, incentivou a professora questionando:

- *E como ele se chama?*

- *Neco* - disse um.

- *Paulo* - disse outro e tantos outros nomes surgiram.

A professora então registra no quadro a seguinte frase:

A vaca Zuca é do menino Neco, solicitando aos alunos que soletrassem cada uma das palavras escritas.

- *E o que ela nos fornece?*

- *Leite* - os alunos responderam em coro.

Assim foi registrado:

Todos os dias, Neco tira leite da vaca.

- *E como podemos terminar esta história?* - pergunta a professora.

Após algumas sugestões é feito o registro no quadro:

Eles resolveram mudar para outra fazenda.

E a produção coletiva ficou da seguinte maneira:

A vaca Zuca

A vaca Zuca é do menino Neco.

Todos os dias Neco tira leite da vaca.

Eles resolveram mudar para outra fazenda mais bonita.

O registro da produção textual foi realizado inicialmente no quadro e copiado pelos alunos no caderno, o qual foi realizado pelos alunos, com o acompanhamento da professora, passando pelas classes, verificando o registro de cada um dos alunos.

CENA II⁹

Registro da rotina no quadro.

Professora solicita aos alunos durante o registro como se escreve cada uma das palavras: *como é o **me** do **meu**, e o **u**, e **nome** como eu escrevo, com que letra começa...*

Meu nome é

Hoje o dia está com sol

Professora Vera¹⁰

Após o registro da rotina distribui as fichas com os nomes respectivos de cada um dos alunos para que estes realizem o registro no caderno. Passando entre as classes argumenta:

- *As fichas de quem já sabe escrever o nome sozinho, eu vou colocar fora!*

⁹ Observação realizada no 2º semestre de 2005.

¹⁰ Nome fictício.

Assim, dirige-se a cada um dos alunos:

- Você ainda precisa da ficha, ou já posso jogar fora?

Três alunos, dos 12 alunos presentes recusam a ficha, mostrando-se orgulhosos em não necessitar mais do auxílio da ficha para escrever o nome.

Após as atividades de rotina, data e cópia do nome, a professora informa aos alunos:

- Hoje nós vamos trabalhar sobre a pátria, a pátria é a nossa casa, é o lugar onde moramos, é o nosso país. Quem sabe o nome do nosso país?

- Santa Maria! Um dos alunos responde.

A professora então se pronuncia:

- Não, este é o nome da nossa cidade. Brasil é o nome do nosso país! É a nossa pátria.

Registra a palavra pátria no quadro verticalmente, solicitando aos alunos a escrita de uma palavra para cada uma das letras registradas no quadro.

Dos dozes alunos, cinco produziram espontaneamente a proposição, realizando-a rapidamente, dirigindo-se à professora para que esta realizasse a correção, a qual é realizada mediante elogios às produções dos alunos. Dos alunos restantes, quatro se puseram a realizar a atividade buscando por palavras nos cartazes e nas demais lições do caderno, e os demais alunos aguardaram a correção feita pela professora no quadro.

A correção foi então realizada no quadro, mediante a solicitação:

- Que palavra podemos escrever com a letra P?

Alguns alunos pronunciaram-se dando como exemplos as palavras, as quais haviam registrado em seus cadernos.

- pato! porta! papai!

A professora registra no quadro a palavra **pato**, solicitando aos alunos que se pronunciem quanto à grafia correta da palavra. Continua a correção solicitando aos alunos as palavras que podem ser escritas para cada uma das letras, fazendo o registro com o auxílio dos alunos.

Dirigindo-se a nós, no fundo da sala, pronuncia: eu não trabalhei as dificuldades, mas eles já sabem, agora vou acelerar.

CENA III¹¹

Após o registro da rotina no quadro a professora anuncia:

- *Hoje nós vamos continuar a trabalhar com o gaúcho.*
- *Ontem nós trabalhamos a vestimenta do gaúcho (fala dirigida a nós).*
- *Hoje nós vamos trabalhar com palavras que possuem as letras do gaúcho.*

Fala dirigida aos alunos.

A professora então registra no quadro: **As palavras com nh e ch;**

- *Nós vamos escrever palavras com estas letras, só que estas não aparecem no início das palavras e sim no meio delas!*

- *Agora a professora anda trocando tudo!* Diz um dos alunos, referindo-se ao fato que atividade proposta não se referia a escrever palavras que iniciassem com as letras indicadas.

Frente a esta afirmação, fomos verificar as atividades realizadas em outros dias nos cadernos dos alunos e para nossa surpresa percebemos que as atividades (a palavra é, lista de palavras, pseudo-textos) as quais havíamos presenciado nas demais observações eram recorrentes nos demais dias.

Com relação aos pseudo-textos havia a seguinte produção registrada no caderno:

Mumú é uma vaca.

A vaca é da Vavá

A Vavá é avó.

A Vavá é viúva.

Enquanto isso a professora seguia em sua proposição:

¹¹ Observação realizada no 2º semestre de 2005.

- *Além de escrever vamos também desenhar as palavras!*

- *Quais palavras que são escritas com estas letras? Quem sabe me dizer alguma?* Questiona a professora.

- *Gaúcho, chimarrão!* dizem os alunos (percebemos que são sempre os mesmos que se pronunciam, os maiores se mantêm calados, esperando a professora realizar o registro no quadro para copiarem).

A palavra então registrada na lousa é **chimarrão**.

Um dos alunos é chamado ao quadro para fazer o desenho respectivo a palavra registrada.

São ainda descritas no quadro as seguintes palavras: **gatinho, cachorro, rainha, chuva, galinha**, todas estas sendo registradas mediante a solicitação da soletração de cada uma, acompanhadas do desenho feito no quadro pelos alunos.

CENA IV¹²

A rotina diária é registrada no quadro

Meu nome é

Hoje está nublado

Professora Vera

Os alunos menores estão sentados à frente, em conjunto, os maiores estão sentados mais para o fundo da sala, sentados individualmente.

Os alunos realizam o registro da rotina calmamente.

A seguinte proposição de atividade tem como tema a Mãe (nesta semana comemora-se o dia das mães).

¹² Observação realizada no 1º semestre de 2006.

O registro é realizado mediante a solicitação de que as crianças soletrem as palavras a serem registradas: **o que gosto da mamãe...** (*como eu escrevo o, e o que como é, e gosto começa com que letra....*).

A professora inicia a proposição trazendo elementos a serem discutidos:

- *Quem gosta da comida da mãe?* E respondendo a sua própria pergunta pronuncia:

- *Eu adorava a comida da minha mãe!!*

Os alunos se entusiasma para falar, querendo contar as suas experiências. Surge um burburinho de vozes entrecruzadas sobre as diferentes preferências dos alunos sobre os alimentos preparados pelas respectivas mães.

No entanto, este espaço de diálogo é tolhido. A professora aumenta o tom de voz e sintetiza as pronúncias com o registro da palavra **comida** no quadro, solicitando novamente aos alunos a enunciação de como se escreve a referida palavra. Este espaço é aberto às crianças para se pronunciarem, no entanto, são alguns alunos apenas que se manifestam, evidenciando o desejo de aprovação da professora.

A professora sugere então novo questionamento:

- *Quem gosta de ouvi-la contar história?*

Três, dos nove alunos presentes, se entusiasma novamente para falar, mostrando-se ávidos por contarem suas experiências; os nove alunos restantes demonstram um comportamento dispersivo. Um deles solicita sair para ir ao banheiro, outro brinca sobre a classe, os demais, se percebe pelo olhar vago o desinteresse pela atividade. Situação esta parecendo ter sido desconsiderada pela professora.

A professora prossegue com a atividade registrando no quadro as seguintes palavras: **ouvir histórias**.

Para o registro, o espaço para pronunciamento dos alunos novamente é concedido. A professora, então, questiona novamente os alunos: *sobre o que mais gostam em suas mães?*

Um dos alunos se levanta indo em direção à janela. A professora o repreende dizendo:

- *Não quero ninguém na janela se não vou trocar de lugar.*

Um outro se pronuncia:

- *Eu gosto quando minha mãe arruma minha cama!*

A professora mostra em seu semblante um misto de satisfação e surpresa, direcionando o olhar a nós que estamos no fundo da sala, fazendo um leve sinal de aprovação com a cabeça. Registrando no quadro as palavras: **arruma a cama**.

5.3.2 Organização e planejamento da ação pedagógica

Com relação à organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita evidenciou-se uma organização na qual se dá a partir da exploração das letras e construção de palavras, avançando na direção de construção de frases e posteriormente a produção textual. Estes aspectos evidenciaram-se no decorrer das observações realizadas, no ano de 2005, no qual presenciamos o início da exploração da construção de frases pelos alunos e algumas produções textuais de forma coletiva como mostra a **cena I**. Já no ano de 2006, no qual realizamos as observações no primeiro semestre de 2006, as atividades limitaram-se à transcrição de palavras conforme **cena II, III**. Percebemos também ainda algumas produções textuais, realizadas coletivamente, segundo informações da professora regente, as quais visualizamos fixadas nas paredes da sala de aula.

Assim, o que podemos inferir, com base nas observações realizadas, é que a organização do trabalho escolar se dá a partir do pressuposto de que a aprendizagem da língua escrita necessita se dá numa seqüência de dificuldades crescentes, primeiramente a exploração de sons isolados, em correspondência com sinais gráficos (exploração das letras), passando pela montagem e desmontagem das palavras, para somente após iniciar a exploração contextual destas, explicitando o pressuposto de que fragmentação do objeto de conhecimento facilitaria a aprendizagem, ou seja as partes somadas formariam o todo.

Entendemos que esta premissa subtrai a significação da aprendizagem da língua escrita, na medida em que a esvazia de sentido e significado, priorizando a forma em detrimento do conteúdo. É preciso ter em mente que a aprendizagem da escrita ultrapassa o ato de codificar e decodificar palavras, tratando-se na verdade de um processo de re-atribuição de sentidos e significados. Desta forma, a organização das proposições didáticas no processo de alfabetização necessita ser centradas na construção de sentidos sobre o que escrever, como escrever e a quem escrever oportunizando as crianças participarem de situações de leitura e de escrita reais e não artificialmente construídas.

No que tange ao planejamento da ação pedagógica evidenciou-se a existência de um planejamento prévio realizado diariamente pela professora, o qual nos momentos presenciados foram seguidos rigidamente. Este aspecto pode ser evidenciado na **cena IV** na proposição sobre as características da mãe, no qual observamos que tais “características” já estavam previamente descritas no caderno de planejamento da professora.

Retomando a fala da professora com relação ao planejamento da sua ação pedagógica fica explicitado que a organização do trabalho pedagógico faz parte de seu cotidiano. Em suas palavras:

Vou muito planejando no dia a dia, às vezes eu coloco só o enunciado, daí chega na aula, modifico tudo. Eu não faço um plano, daqueles semanal, eu procuro aproveitar todas as situações: o tempo, se ta chovendo, se esfriou, se é uma data... eu exploro aquela data, do dia dos pais por exemplo. Eu procuro explorar o cotidiano deles (Professora A).

Foi possível perceber com relação à adequação às situações que se apresentam no espaço da sala de aula, como mencionado em sua fala, que esta adequação, na verdade, limita-se ao registro no quadro das condições do tempo, assim como, também no registro do nome da alimentação fornecida na merenda diária da escola. Com relação às temáticas articuladoras das proposições didáticas, os assuntos trabalhados nas observações realizadas foram referentes às datas comemorativas como se evidenciou nas **cenias II, III, IV**.

Percebemos, ainda, que apesar do reconhecimento por parte da professora da necessidade de adequar as proposições ao contexto sócio-cultural dos alunos, estas se dão de forma bastante superficial, pois na maioria das observações o que presenciamos foram atividades tendo como tema articulador as datas comemorativas (veiculadas pelos meios de comunicação com os fins ideológicos e comerciais) as quais eram desenvolvidas, em nosso entendimento, sem a reflexão sobre o real sentido destas na vida dos alunos.

Estes aspectos nos possibilitam indicar que o planejamento das ações pedagógicas tem como foco balizador às experiências vivenciais da professora, e não as experiências dos alunos. É importante perceber que as vivências dos alunos necessitam ser incorporadas às aulas, uma vez que são justamente estas que os alunos lançaram mão para dar sentido e significado as aprendizagens escolares. Nesta direção, concordamos com Freire (1985) ao indicar que aprendizagem da língua escrita não pode ser desvinculada da vida, dos desejos e vivências do educando, ela necessita ser carregada da significação da experiência existencial do aluno e não da experiência do educador.

5.3.3 As atividades de leitura e de escrita

Com relação às atividades de leitura e de escrita desenvolvidas foi possível perceber no decorrer das observações que estas tinham como foco central a decodificação de palavras. Como se evidenciam nas **cenar II, III, IV, IV**, as atividades de escrita limitam-se à cópia de palavras, a partir do registro da rotina, dos enunciados das atividades, e da realização conjunta das atividades propostas, as quais têm como tema balizador as datas comemorativas.

Com relação à escrita espontânea, as suas produções referiam-se à escrita de palavras a partir da indicação de algumas letras do alfabeto, ou então da construção de listas de palavras as quais os alunos já soubessem escrever, situações estas percebidas nas **cenar II e III**. Mesmo quando as proposições apontavam para uma possível exploração do cotidiano dos alunos possibilitando com isso uma significação das palavras trabalhadas, como aponta a **cena IV**,

percebemos que o espaço aberto aos alunos restringia-se aos momentos para manifestação sobre a transcrição das palavras, desconsiderando a importância do sentido e do significado atribuído àquelas palavras pelos alunos.

Esta situação evidenciou-se ainda a partir de algumas produções textuais encontradas nos cadernos dos alunos, como mencionamos na **cena III**, artificialmente construídas, percebe-se claramente o controle da grafia em detrimento do valor contextual da mensagem. Este posicionamento nos possibilita explicitar o pressuposto de que a leitura mecânica precede a leitura compreensiva, ou seja, a criança para aprender o sistema escrito, primeiro é precisa a decodificação e transcrição das palavras, para só depois desenvolver habilidades de uso da escrita.

Podemos indicar que tal entendimento coloca como eixo central da aprendizagem o funcionamento deste objeto, ou seja sua forma, relegando a um segundo plano os usos deste objeto. Neste sentido, é importante redimensionar tal organização, na medida em que a aprendizagem da língua escrita não pode ser desvinculada dos seus usos e funções da linguagem.

E importante atentar que a língua escrita refere-se a um fenômeno social que ultrapassam os limites da escola. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais que decodificação de signos lingüísticos, ao contrário, é um processo de construção de significado e atribuição de sentidos.

Percebemos ainda que no ano de 2005, havia certa recorrência das atividades desenvolvidas em sala de aula, ou seja, havia uma série de atividade que eram realizadas cotidianamente, não havendo grandes alterações na rotina. Situação esta, evidenciada pelas observações como também pela análise das atividades registradas anteriormente nos cadernos dos alunos. Já no ano de 2006, percebemos algumas alterações, houve uma maior diversificação das atividades, situação a qual atribuímos as características da turma de 2006, principalmente, em decorrência dos alunos oriundos da escola aberta, os quais se mostraram inadaptados à lógica escolar (cumprir as exigências do professor), exigindo da professora que lançasse mão de estratégias diferentes das quais habitualmente se utilizava. Retomando a fala da professora, isso fica evidente:

[...] Tem muita coisa que eu usei ano passado que não eu não consegui usar com esta turma, porque é uma turma bem diferente (Professora A).

Este movimento foi percebido principalmente diante da situação que se apresentou com relação a um aluno oriundo da escola aberta, o qual julgamos pertinente relatar. O referido aluno, no mês de abril de 2006, demonstrou a partir de suas produções que já estava alfabetizado, situação esta que causou grande alegria à professora, como também espanto, na medida em que este aluno havia sido reprovado no ano anterior. No entanto, esta situação no decorrer dos dias passou a causar algumas “perturbações” para a condução do trabalho em sala de aula, na medida em que diante da inadequação das atividades propostas em sala de aula, este aluno passou a comportar-se de forma perturbadora, impossibilitando em muitos momentos a condução do trabalho pedagógico, uma vez que desejava outros desafios.

A professora regente, entendendo como necessária a promoção deste aluno ao ano seguinte de forma a contemplar as suas reais necessidades de aprendizagem, dirigiu-se à coordenação e supervisão escolar, solicitando a promoção deste aluno para o 2º ano. Promoção esta que foi entendida como precipitada, pela supervisão, diante da argumentação de que o avanço percebido com relação aos demais alunos, logo seria “nivelado”, permanecendo assim o aluno no segundo ano.

Desse modo, a alternativa utilizada pela professora para dar conta desta situação que se apresentou no contexto da sala aula, foi na direção de propor algumas atividades diferenciadas, as quais foram referentes a atividades em livros didáticos. Com relação a esta proposição, percebemos que as orientações propostas pela professora limitaram-se a solicitar ao aluno que realizasse a transcrição das palavras em letra bastão das atividades propostas no livro didático para a letra cursiva, argumentando com o aluno que este aspecto seria necessário para sua promoção para o terceiro ano, ou seja, o domínio do traçado cursivo. A fala da professora aponta para seu entendimento sobre sua proposição:

Eu estou propondo atividades diferentes para ele, mas eu tenho percebido que nada chama a atenção dele, a natureza dele e de ficar falando deste jeito, falando, falando e atrapalhando eu acho que não tem dado resultado (Professora A).

Como evidencia sua fala suas estratégias não surtiram o resultado esperado, restando-lhe a alternativa de atribuir o não êxito à suposta inquietude do aluno, retomando assim a rotina de seu trabalho: desenvolver a mesma atividade para toda turma. O que, em nosso entendimento, trata-se de um equívoco, na medida em que o fato das tarefas não terem despertado o interesse no aluno, não se encontra na sua suposta incapacidade de concentração, e sim, no fato destas atividades não terem sido adequadas aos interesses e necessidades deste aluno.

Na perspectiva apontada por Sole (1998), a motivação ou não do aluno para aprender e se envolver numa determinada atividade, não é uma responsabilidade somente sua. Esta é, na verdade, em grande medida influenciada pelas situações propostas de ensino-aprendizagem. A autora diz que as representações construídas pelos alunos sobre a situação didática, podem ser percebidas como estimuladoras e desafiadoras ou, pelo contrário, como intratáveis e tediosas e, portanto, desprovidas de interesses.

Dessa forma, entendemos que, para o envolvimento efetivo do aluno na realização de uma atividade, é necessário que esta venha ao encontro de preencher uma necessidade dele, que seja desafiante, que lhe possibilite estabelecer relações entre o que já conhece e o que pode vir a conhecer. Assim, cabe questionarmos que espécie de desafio pode despertar a um aluno de 13 anos, apresentando escritas em nível alfabético, atividades centradas nos aspectos figurativos da escrita como no caso da transcrição de palavras em letra bastão para cursiva? A resposta a este questionamento nos parece vir ao encontro de justificar os problemas disciplinares apontados pela professora na sua fala anterior.

Nesse sentido, entendemos que a organização das atividades de leitura e de escrita, necessita ser redimensionada, na direção de propor atividades que sejam desafiantes aos alunos, estimulando o desejo a ler e a escrever. Para tanto concordamos com Bolzan (2001) ao indicar que todas as atividades devem estar voltadas para questões sobre o que vem a ser a escrita, o que ela representa no cotidiano das crianças. As crianças devem se sentir motivadas a participarem de

eventos de leitura e de escrita, cabendo aos professores mostrar-lhes que elas podem ler e escrever e que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, devendo a leitura do mundo, do ambiente vivido tornar-se o foco do dia-dia na escola, possibilitando assim o reconhecimento de que a “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (Ferreiro, 1987 apud Moll, 1999, p. 60), pois é através de atividades de uso relevante da escrita que as crianças aprenderão, uma vez que estas terão significado e propósito para elas.

5.3.4 As mediações e interações pedagógicas

Como mencionamos anteriormente a ação pedagógica constitui-se numa trama de processos interativos e mediacionais, os quais dão sentido e significado ao processo de ensinar e de aprender. São inúmeras as formas de interações e mediações que ocorrem numa situação didática, seja entre alunos e professores, seja entre alunos e alunos. Estes processos ocorrem, tanto no que diz respeito ao controle do comportamento disciplinar, quanto para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, ou seja, apresentam-se sob a forma de instruções, indagações, chamada à ordem, reforço e incentivos para determinados comportamentos e rechaçamento para outros.

Assim, sendo nosso propósito compreender a organização do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita, nos detivemos em aprender quais os processos interativos entre professor e aluno que assumiam uma posição central na condução das atividades e quais assumiam uma posição periférica. Entendendo que esta análise nos possibilita a compreensão sobre os aspectos priorizados na organização das atividades pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita.

Dessa forma, a partir da análise dos processos interativos estabelecidos na condução das atividades de leitura e de escrita é possível perceber que esses processos centrais na condução das atividades pedagógicas referem-se aos diálogos entre professor/ aluno seguindo o seguinte movimento: professor-pergunta, aluno-responde, como se evidenciou nas **cenas I, II, III, IV**. Com relação aos questionamentos realizados pelo professor, evidencia-se a predominância de

perguntas fechadas, ou seja, questionamentos nos quais há poucas alternativas de respostas. Isto é, nos parece que a ação dos alunos na verdade se dá na direção de apenas se adaptar às mensagens, aos questionamentos da professora, uma vez que nestas já estão implícitas as respostas a serem dadas.

Percebemos ainda que o espaço aberto aos alunos limitava-se aos momentos de solicitação de esclarecimentos sobre a realização da tarefa, ou no momento de responderem às proposições feitas pela professora, principalmente, nos momentos dos registros das palavras, nos quais os alunos eram incentivados a lançarem suas hipóteses sobre a transcrição das palavras a serem registradas, assumindo uma posição periférica os diálogos entre aluno-aluno e os diálogos referentes às experiências e vivências desses, como evidencia a **cena IV**.

A análise dos processos interativos desta cena nos possibilitam indicar que o objetivo central desta atividade referia-se à transcrição das palavras, na medida em que houve maior estímulo da professora para a manifestação dos alunos no momento da transcrição das palavras, mantendo as manifestações sobre as experiências dos alunos em segundo plano.

Dessa forma, evidencia-se a partir da análise dos processos interativos e mediacionais que a condução da aprendizagem da escrita se dá na direção de um processo de decodificação de palavras, a qual percebe os usos e funções da língua como processos periféricos desta aprendizagem.

Nesse sentido, o que podemos concluir a partir da análise desses processos é que talvez a construção do sentido e o significado da aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos esteja se construindo na direção apenas de atender as exigências escolares, desconsiderando os propósitos comunicativos da escrita, que necessariamente impõe o pensar sobre: para quem eu produzo a escrita, com que propósito e qual o sentido e o significado desta produção para quem a está produzindo.

Portanto, concordamos com Britto (2005) quando indica que o que necessita estar em foco na ação pedagógica é a idéia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens. O princípio que necessita orientar a ação educativa é o da vivência cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características do discurso de escrita, possibilitando assim, ao aluno

operar com signos e significados que estão intrinsecamente permeados de valores e sentidos, na medida em que a autonomia de ler e escrever decorre dessa experiência e não o contrário.

5.3.5 Reação dos alunos frente às proposições didáticas

Com relação à conduta dos alunos evidenciamos diferentes posturas frente às proposições didáticas. No decorrer das observações percebemos ações de não envolvimento dos alunos nas tarefas propostas evidenciadas mediante posturas que variavam entre uma total apatia, a qual era percebida pelos olhares perdidos, pelas brincadeiras realizadas sorrateiramente, como por atitudes mais perturbadoras, como conversas, risadas, cantorias e xingamentos. Também observamos posturas que demonstravam envolvimento com as tarefas propostas, principalmente na direção do recebimento da aprovação da professora.

A partir da análise mais detalhada das observações e eventos presenciados evidenciou-se um maior envolvimento dos alunos nas atividades de escrita espontânea, as quais foram propostas a partir da indicação das letras iniciais ou então pela elaboração de listas de palavras, conforme as atividades descritas nas **cenar II, III**.

Percebemos ainda, um maior envolvimento nas atividades descritas na **cena I e IV** nos momentos propiciados para os alunos se manifestarem no caso da **cena I** sobre o desenrolar da história, e no caso da **cena V** nos momentos em que os alunos puderam contar algumas de suas experiências. No entanto, na **cena V**, percebemos que no desenrolar da atividade proposta os alunos foram paulatinamente se desinteressando, pois na medida em que não houve espaço para manifestarem suas experiências, deixaram de considerar importante participar da tarefa.

Outro aspecto percebido como estimulador do envolvimento dos alunos nas tarefas, refere-se aos estímulos dados pela professora no decorrer das atividades, fosse pelas correções realizadas no caderno. Os alunos mostravam-se ansiosos para realizarem rapidamente a atividade para assim receber a aprovação da

professora. Ou então, pelos estímulos verbais lançados no decorrer das atividades como podemos perceber na **cena I**.

O que podemos concluir a respeito das reações dos alunos frente às proposições didáticas é que as atividades que despertam mais interesses nos alunos foram àquelas em que os alunos puderam se expressar com mais liberdade, contando suas experiências, seus gostos, enfim suas vivências. Isto nos remete a pensar na necessidade da ação educativa voltar-se à criação de espaços e proposições pedagógicas, nos quais os alunos sejam chamados a exprimir-se, a criar, a explorar, e a construir, potencializando assim, seu processo de aprendizagem.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Apontamentos em aberto

Ao propormos uma reflexão sobre as possíveis implicações entre a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita e o fracasso escolar no processo de alfabetização, debruçamo-nos sobre o processo organizacional de uma escola do Sistema Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria, a qual vinha apresentando altos índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental.

Tivemos como objetivo central deste estudo compreender em que medida a forma de organização e mediação do trabalho pedagógico, envolvendo a leitura e a escrita repercute no processo de alfabetização inicial dos alunos.

Como mencionamos inicialmente consideramos neste estudo as três dimensões apontadas por André (1995, p. 42) para o estudo da prática escolar: a **institucional ou organizacional**, a qual envolve o contexto da prática escolar abarcando as formas de organização do trabalho pedagógico na escola; a **instrucional ou pedagógica** a qual abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento; e a **dimensão sócio-político-cultural**, a qual diz respeito ao contexto mais amplo no qual a escola está inserida, ou seja, diz respeito aos valores e concepções que permeiam o ato educativo, tendo por base a contextualização social, política e cultural dos sujeitos envolvidos.

Assim, a partir da análise, da leitura e da releitura dos achados foi possível evidenciar alguns elementos que serão explicitados a partir das três dimensões consideradas neste estudo. Para fins de análise, explicitaremos cada uma destas dimensões, no entanto gostaríamos de salientar que estas dimensões não foram consideradas isoladamente, mas sim como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais procuramos compreender a tessitura da organização da escola acerca da leitura e da escrita, no processo de alfabetização inicial.

Com relação à **dimensão institucional ou organizacional** é possível indicar como aspectos condicionantes da organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização inicial:

- Desarticulação entre a estrutura organizacional do trabalho escolar e a estrutura pedagógica da sala de aula.

- Ausência da efetivação de um projeto educativo que direcione as ações;
- Ações formativas desconectadas dos interesses e necessidades do professor.

Com relação à desarticulação entre a estrutura organizacional do trabalho escolar e a estrutura pedagógica da sala de aula, pontuamos este aspecto na medida em que se evidenciou uma fragmentação na condução do trabalho escolar, uma vez que as salas de aulas constituem-se nesta instituição em espaços independentes, onde cada professor assume a condução da sua prática pedagógica de forma autônoma, desvinculada de um projeto coletivo que agregue propósitos e intencionalidades comuns. Assim, utilizando-se do discurso da autonomia pedagógica, a escola deixa de se responsabilizar pela gestão da sala de aula, gerando, em nosso entendimento, o sentimento de impotência e de abandono que percebemos em muitas falas do decorrer durante as entrevistas.

Entendemos que isto é conseqüência da ausência de um projeto educativo articulador que seja realmente significativo para os sujeitos que ali atuam, na medida em que o existente, pelas informações obtidas a partir das entrevistas, limita-se a um documento burocrático, existindo apenas para atender as exigências das autoridades educacionais.

Nas palavras de Hengemühle (2004, p. 176):

O projeto pedagógico é a pedra angular do que fazer da escola [...] é em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança.

Assim é possível referir para a necessidade de se repensar os espaços articuladores da estrutura organizacional da escola e a estrutura pedagógica em sala de aula, perpassando pelo repensar das ações formativas realizadas no âmbito escolar, na direção de refletir sobre: como elas estão sendo organizadas? Elas têm atendido às necessidades que se apresentam no contexto escolar? Movimento este que necessita acontecer a partir da discussão coletiva, partindo do que se tem e do que se almeja construir, ou seja, pela construção de um projeto educativo que agregue intencionalidades, e saberes-fazer [re]significados e compartilhados por

todos que fazem parte da comunidade escolar, possibilitando assim a superação da fragmentação do trabalho escolar e, conseqüentemente, o sentimento de impotência e de abandono o qual permeia o processo organizacional desta escola.

Com relação à **dimensão instrucional ou pedagógica**, a partir da análise e releitura dos achados deste estudo é possível indicar como condicionantes do ensinar e do aprender no processo de alfabetização os seguintes aspectos:

- Proposições didáticas centradas na decodificação de palavras;
- Dificuldade de adequar as proposições aos interesses e necessidades que se apresentam no espaço da sala de aula;
- Fragilidade teórica com relação aos pressupostos teóricos embasantes do processo de alfabetização.

Como elementos potencializadores desta prática apontamos para:

- O comprometimento da professora na condução de seu trabalho;
- A relação afetiva estabelecida entre alunos e professora;

A partir das observações realizadas no espaço da sala de aula, evidenciou-se uma prática pedagógica centrada na codificação e decodificação de palavras, desvinculada dos usos e funções da língua escrita, a qual tem como pressuposto de que o ensinar a ler e a escrever necessita se dar numa seqüência de dificuldades crescentes (a qual tem como parâmetro o ponto de vista do adulto letrado), ou seja, primeiramente a exploração de sons isolados em correspondência com os sinais gráficos, depois desmontagem e montagem de palavras para somente após a exploração de frases e produções textuais.

Essa forma de organização e mediação do trabalho pedagógico em nosso entendimento condiciona substancialmente o processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que conduz a um esvaziamento de sentido e de significado da aprendizagem da língua escrita. É importante ressaltar que a aprendizagem da escrita necessita se dar na direção de possibilitar às crianças perceberem que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (FERREIRO apud MOLL, 1999, p. 60), pois é através de atividades de uso relevante da escrita que as crianças aprenderão, uma vez que estas terão significado e propósito para elas.

Percebemos, ainda, como condicionante desta ação pedagógica, a dificuldade da professora regente em adequar as proposições didáticas aos interesses e expectativas dos alunos que se apresentam no espaço de sala de aula, percebemos que muitos dos problemas disciplinares e de dispersão dos alunos foram decorrentes da inadequação das proposições ao interesses e necessidades destes.

Assim entendemos que estes aspectos reforçam os aspectos mencionados na dimensão organizacional, na medida em que a prática observada, em nosso entendimento, contradiz os pressupostos teóricos fundantes do Projeto Político-Pedagógico desta escola, com relação à leitura e à escrita, uma vez que este aponta para o reconhecimento da língua escrita como objeto social, e para a importância de desenvolver práticas educativas as quais possibilitem sua aprendizagem através da exploração dos usos e funções da escrita, desenvolvendo assim o espírito crítico e a capacidade de expressão do aluno.

Essa situação nos possibilitou a inferência de que não houve uma significação efetiva por parte da professora regente da primeira série do Ensino Fundamental esta escola, dos pressupostos embasantes do projeto educativo desta instituição, reforçando a desarticulação mencionada anteriormente como também a necessidade de se repensar os espaços formativos deste processo organizacional.

Assim, nos parece essencial para superação dos problemas evidenciados no processo de ensinar e de aprender desta instituição, o desenvolvimento de ações formativas, no âmbito escolar, que possibilitem a atualização dos conhecimentos teórico-práticos dos professores, permitindo o desenvolvimento de uma prática potencializadora do processo de construção de conhecimento dos alunos.

Gostaríamos ainda de enfatizar para o comprometimento da professora regente das turmas as quais acompanhamos, como também a relação afetiva estabelecida entre esta e seus alunos. Esta se mostrou, mesmo nos momentos adversos (como problemas “disciplinares” e a falta de apoio mencionada anteriormente) extremamente atenciosa e carinhosa com os alunos, o que certamente é um aspecto que necessita ser valorizado. O que queremos ressaltar com isso é que os aspectos mencionados como condicionantes do processo do ensinar e do aprender não foram percebidos como ações deliberadamente realizadas pela professora, pelo contrário esta professora se mostrou bastante

envolvida no trabalho que realiza, mostrando-se receptiva e aberta a sugestões que possibilitem enriquecer sua prática educativa.

Com relação à **dimensão sócio-político-cultural** observamos os seguintes aspectos como condicionantes do processo de ensinar e aprender:

- a forma de mediação entre as diferenças sócio-culturais;
- valorização da cultura dominante;
- o entendimento dos agentes educacionais em relação aos compromissos educacionais.

Com relação à forma de mediação entre as diferenças sócio-culturais, indicamos este aspecto, na medida em que se percebeu que os alunos desta instituição são oriundos das camadas mais desprivilegiadas de nossa sociedade. Em sua maioria são de famílias não letradas, os quais têm na escola seu primeiro contato com mediadores da cultura letrada dominante. Não queremos com isso legitimar a idéia de que estes indivíduos não possuem as condições para que esta aprendizagem aconteça, mas o que estamos enfatizando é que em nosso entendimento seria ingenuidade a não percepção de que sua condição sócio econômica e cultural os coloca numa situação desprivilegiada, na medida em que os valores e atitudes que a escola veicula são os da cultura dominante. Segundo Moll (1996, p. 46):

A escola valoriza e trata como universal as experiências, atividades, linguagens, jogos e brincadeiras da camada média alta da população, desconsiderando as formas simbólicas de relação como o mundo, construídas pelas crianças das camadas populares.

Essas considerações nos remetem a indicar para o entendimento sobre as diferenças culturais que se apresentam no espaço escolar, como condicionantes do processo do ensinar e do aprender uma vez que se evidenciou, a partir das observações, que as experiências balizadoras das atividades, na verdade referem-se às experiências vivenciais da professora e não a dos alunos, tornando-as inadequadas na medida em que muitas das atividades propostas não faziam parte do campo de significações dos alunos.

Entendemos que este posicionamento restringe o processo de ensinar o de aprender, na medida em que as referências de vida e de mundo que os alunos trazem não são incorporadas na ação pedagógica, causando, por sua vez, o desinteresse e a desmotivação dos alunos.

É preciso ter em mente que, ao chegar na escola, a criança traz consigo uma bagagem cultural que foi construída através de sua vivência com as pessoas nos contextos os quais estão submersas e são justamente estas vivências que lançarão mão para dar sentido e significado as suas aprendizagens. Desta forma, cabe ao professor, na organização da sua ação pedagógica, transformar as diferentes vivências em instrumentos potencializadores do processo de aprendizagem e não em diferenças que possam ser hierarquizadas, tendo como parâmetro os valores de uma determinada cultura.

Assim, o que necessita ser ressaltado é que na verdade não são as diferenças que condicionam o aprender e o ensinar, mas sim, o que se pensa com relação a estas e de que forma se conduz a mediação entre as diferenças culturais que se apresentam no contexto escolar.

A partir das considerações apresentadas evidencia-se o terceiro aspecto levantado, ou seja, o entendimento dos agentes educacionais em relação aos seus compromissos educacionais. Indicamos este aspecto, tendo em vista o caráter imediatista que as práticas educativas se voltam, na medida em que ações pedagógicas no processo de alfabetização inicial são direcionadas para o ensino da leitura e da escrita, no sentido estrito, ou seja voltadas para a promoção da série subsequente, sem a reflexão sobre a que se destina o ato educativo em todas as suas dimensões.

Nessa mesma direção, as palavras de Freire (2001, p. 115) são instigantes ao indicar:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão, exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Isso pressupõe ao professor o entendimento que sua ação necessita ser dimensionada na direção de responder a que se destina sua prática educativa, que

tipo de cidadão está ajudando a formar, suas ações pedagógicas estão a serviço de que e de quem, remetendo-nos a necessidade de conscientização de que toda ação pedagógica é também uma ação política e como tal está comprometida com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

Nessa direção, entendemos que a organização do trabalho escolar envolvendo a leitura e a escrita, necessita ultrapassar o ensinar a ler e a escrever, numa perspectiva redutora de alfabetização, e sim ser pensado na direção de construir espaços que viabilizem às crianças a participação efetiva e crítica na cultura escrita, possibilitando a sua inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento.

Para tanto, é necessário reconhecer que as crianças são construtoras de seu próprio conhecimento, considerando a diversidade e a curiosidade como elementos indispensáveis ao processo de ensinar e de aprender, bem como reconstituir a língua escrita seu caráter de objeto sócio-cultural construído e organizado socialmente.

Nessa perspectiva, compartilhamos com Lerner (2002, p.27-28) as idéias que sugerem :

O desafio é formar praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam "decifrar" o sistema de escrita (...) É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

A partir dessas considerações, acreditamos que a mudança necessária à organização do trabalho escolar para superação destas limitações passa certamente pela convicção de que as transformações são possíveis. Segundo Romão (1998) não podemos desistir de lutar pela construção de uma escola de qualidade para todos, só porque existem limites. Os limites existem para serem superados. Eles não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como desafios a serem enfrentados. O tempo do limite é o mesmo da possibilidade.

Para tanto, é necessário acreditar na possibilidade de mudança como resultado de um esforço contínuo, coletivo, persistente, que se processa em um

movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas, tendo sempre em mente o objetivo a que se destina o ato educativo.

Uma organização escolar, assim concebida, vai sendo construída na concretude do cotidiano das salas de aulas que se transformam e, por isso, não é uma organização que pode se aceitar como definitiva e acabada. Ao contrário, trata-se de uma organização que continuamente pensa a si própria, na sua missão social, assumindo atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, com seus sucessos e fracassos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENINCA, Elli. Indicativos para elaboração de uma proposta pedagógica. In: BENINCÁ, Elli e CAIMI, Flavia Eloísa (org). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

BOLZAN, Dóris. Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 2001.

BRAGGIO, Sílvia Lucia B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, Fapesp, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HENGEMIÜHLE, Adelar. **Gestão do ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. **Diversidade cultural e emancipação**. Santa Maria: UFSM, 2006.

HÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. In: HÜCK, Heloisa. **Gestão escolar e formação de gestores** (org.). 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. 2006.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LERNER, Délia. **O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MARQUES, Mário Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijui, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Pedagogia do sucesso**. São Paulo: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl (org.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Afiliada, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PARO, Vitor. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de subjetividades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SALVADOR, Coll César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SALVADOR, Coll César; Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicologia e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SCHÖN, Donald. **Formando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, Magda. Caminhos e descaminhos. In: **Pátio**, ano VII, n. 29. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SOLE, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T. et al. **O construtivismo em sala de aula**. Buenos Aires: Grao de Serveis Pedagógicos. 1998.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: **Pátio**, ano 3, n. 11. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos de Oliveira. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos de Oliveira (org.). **A construção do projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WEISZ, Telma. **Atualização e aperfeiçoamento de professores especialistas em educação por multimeios**. São Paulo: Projeto Ipê, 1985.
- _____. De boas intenções o inferno está cheio. **Revista Pátio**, ano 4, n. 14, ago/out. 2000.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro das observações

Registro de:

Planejamento da ação pedagógica

Tipo de atividade que está sendo desenvolvida

Forma de interação e mediação proposta no desenvolvimento das atividades

Diálogos importantes/significativos entre a professora e os alunos

Com os alunos reagem frente à proposição das atividades

Anexo B - Roteiro das Entrevistas

Roteiro da entrevista com a professora regente

- Trajetória formativa como professora alfabetizadora:
- Saberes docente: aprender e ensinar no processo de alfabetização:
- Organização do trabalho em sala de aula: planejamento e avaliação:
- Desafios e dificuldades:
- Articulação do trabalho realizado em sala de aula como o PPP e planos de estudo:
- Acompanhamento do trabalho realizado pela equipe administrativo-pedagógica da escola:

Roteiro da entrevista com a supervisora geral da escola

- Processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da escola:
- Acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula:
- Desafios e dificuldades encontradas com relação à condução do trabalho escolar no processo de alfabetização:

Anexo C - Roteiro da Análise Documental

Roteiro da Análise do Projeto Político-Pedagógico

- Filosofia da escola
- Objetivos gerais da escola
- Objetivo do Ensino Fundamental
- Finalidade e importância do Ensino Fundamental
- Objetivos da 1ª a 4ª série
- Conceitos e concepções

Roteiro da Análise dos Planos de Estudos

- Objetivos gerais
- Habilidades e competências a serem desenvolvidas nas séries iniciais;
- Conhecimentos explorados nas séries iniciais (1ª série)
- Metodologia para as séries iniciais.

Anexo D - Ofícios encaminhados à escola solicitando a permissão da divulgação dos informes obtidos nos estudo

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação
Especialização em Gestão Educacional

Os membros da equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ autorizam a utilização e divulgação dos dados obtidos, através de entrevistas e análise documental, na Monografia de Especialização, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação, Especialização em Gestão Educacional, sob autoria de Ana Carla Hollweg Powaczuk e orientação da profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan.

Obs: o nome da escola assim como dos integrantes da escola não serão divulgados.

Diretora

Supervisora

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Autora

Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora

Santa Maria, 30 de novembro de 2005.

Prefeitura Municipal de Santa Maria
Secretaria de Município da Educação
Escola de Ensino Fundamental
Santa Maria

Eu _____ CPF _____ professora regente da primeira série do Ensino Fundamental deste estabelecimento de ensino autorizo a utilização dos dados obtidos através de minha entrevista, bem como a divulgação destes, nos estudo monográfico, de autoria de Ana Carla Hollweg Powaczuk, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan.

Professora Regente

Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora do Projeto

Ana Carla Hollweg Powaczuk
Autora do Projeto

Santa Maria, 06 de dezembro de 2005.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.