



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

**O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA
CULTURA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UM
ESTUDO VOLTADO PARA O 1º E 2º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Francisca Lima Rodrigues

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA
CULTURA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO
VOLTADO PARA O 1° E 2° ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

por

Francisca Lima Rodrigues

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação, Linha de pesquisa: Currículo, ensino e práticas escolares, da Universidade de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

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

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO VOLTADO PARA O 1º
E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por
Francisca Lima Rodrigues

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Maria Emilia Amaral Engers, Dr^a. (PUC-RS)

Décio Auler, Dr. (UFSM)

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 16 de junho de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, Nahyr Lima e José Emílio Rodrigues, os quais, para mim, são exemplos de luta e persistência frente aos obstáculos que a vida pode propor, demonstrando que a realidade pode ser modificada com muita dedicação e esforço frente às oportunidades que se apresentam.

Agradeço a eles por sempre me apoiarem nas minhas escolhas e me auxiliarem de todas as formas, a fim de que eu realize os meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar saúde, persistência e possibilitar que pessoas muito especiais estivessem ao meu lado me ajudando de diferentes formas, a fim de que eu pudesse desenvolver e finalizar esse trabalho.

À minha orientadora, Doris Pires Vargas Bolzan, pelo aprendizado proporcionado, pela confiança creditada, pela autonomia possibilitada, pelo respeito e compreensão acerca do meu “tempo”, por compartilhar a sua experiência e, ainda, agradeço pela tranquilidade e carinho com que conduzia as orientações, possibilitando que o trabalho fosse sendo qualificado dia após dia.

À banca examinadora nas pessoas do prof^o Décio Auler, prof^a Maria Emília A. Engers e prof^a Rosane C. Sarturi, por compartilharem os seus saberes, os quais contribuíram imensamente para a qualificação deste trabalho.

Às professoras colaboradoras da pesquisa pela disponibilidade em ceder parte dos seus tempos às entrevistas.

Aos meus irmãos. Ao Emyr por acreditar em minha capacidade para enfrentar o desafio, o qual me propus. À Cristina, também educadora, por se fazer companheira ao longo dessa trajetória por meio de longas discussões acerca da educação.

À minha sobrinha, Anna Francisca, que mesmo sem saber, do alto do seu um ano e meio de idade, enviou muitas energias positivas contribuindo assim com a minha trajetória.

Ao meu namorado, Renato Tavares Cardoso, por me ouvir e me impulsionar para que eu seguisse em frente na minha caminhada.

À minha colega de mestrado, Tatiane Isaia, por compartilhar a sua experiência teórico-prática acerca das questões que envolvem o processo de alfabetização.

Às minhas colegas de mestrado, Ana Carla Powaczuk e Luciana Dalla Nora, pelos momentos de reflexões e troca de materiais.

À Sheila Goulart, também colega de mestrado, que apesar de termos nos afastado devido aos diferentes caminhos tomados, continuou presente em minhas lembranças.

Enfim, agradeço a todos, que direta ou indiretamente, colaboraram durante esse processo.

*Saber ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua produção
ou a sua construção. Quando entro em uma sala
de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações,
à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições;
um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que
tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*
(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O CURRÍCULO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO VOLTADO PARA O 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: FRANCISCA LIMA RODRIGUES

ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de junho de 2008.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Currículo, ensino e práticas escolares”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e teve como foco compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização. Com a intenção de alcançar os objetivos propostos e obter uma aproximação ao problema de pesquisa buscamos na abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente no estudo de caso múltiplo, subsídios para o desenvolvimento da investigação. Para tanto, contamos com a colaboração de três escolas públicas da cidade de Santa Maria-RS, uma da rede municipal e duas da rede estadual de ensino. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental, neste caso os documentos selecionados para a análise foram os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de estudos das escolas. E as entrevistas, as quais foram realizadas contando com a colaboração de nove professoras dos anos em estudo. Da análise de conteúdo desse material emergiram duas categorias: “Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita” e “Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita”, as quais colaboraram para/com o aprofundamento e compreensão da temática em estudo. Dessa maneira, podemos dizer que se fazem necessárias transformações na configuração dos currículos voltados para o ensino da língua escrita e, conseqüentemente, na concretização desses a fim de que a qualidade do ensino da língua materna, proporcionando aos educandos a inserção na cultura escrita, seja possível. Nessa direção, destacamos que essas transformações somente serão possíveis se houver comprometimento por parte de todos os envolvidos com a escola, uma vez que a necessidade de mudar possa ser despertada avaliando-se a realidade que se tem, projetando a realidade que se deseja e, dessa forma, ações para o alcance da nova realidade sejam buscadas coletivamente. Assim, ressaltamos também a importância do papel das professoras envolvidas com o ensino da lecto-escrita e em função disso destacamos a importância da formação continuada dessas como possibilidade de ampliação e aprofundamento do processo de produção da docência. Acreditamos que essa formação pode ocorrer no âmbito da escola, através de ações que promovam estudos coletivos, de maneira que as professoras juntas possam ter contato com as produções acerca das diferentes temáticas que se relacionam com a alfabetização e o currículo. Enfim, que através do compartilhamento de idéias possam discutir, refletir e compreender para (trans)formar e (trans)formarem-se.

Palavras-chave: alfabetização; cultura escrita, currículo; leitura e escrita iniciais.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE SCHOOL CURRICULUM AND THE CONSTRUCTION OF THE WRITTEN CULTURE IN THE LITERACY: A STUDY FOR 1ST AND 2ND GRADES OF THE ELEMENTARY SCHOOL

AUTHOR: FRANCISCA LIMA RODRIGUES
ADVISER: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, June 16 2008.

This study is part of the researching field of “Curriculum, Teaching and School Practices” of the Education Master’s Degree course at Universidade Federal de Santa Maria and aims at comprehending the organization of the written language teaching in the 1st and 2nd grades of the Elementary School and its relationship between the construction of the written culture in literacy. In order to achieve the goals proposed and obtain an approach to the research problem we searched in the qualitative approach of research, more precisely in the multiple case study, for aids to the development of the investigation. For this, three public schools from Santa Maria-RS collaborated, one from the municipal teaching system and two state schools. The instruments used for data collection were the documents analysis, in this case the documents selected for the analysis were the school Political Pedagogical Project and the school syllabus. The interviews made, had the collaboration of nine teachers of the grades studied. From the content analysis two categories emerged: “Construction of the curriculum for the lecto-writing teaching” and “Concretization of the curriculum for the lecto-writing teaching”, that collaborated on/with a deeper comprehension of the thematic being studied. This way, we can say it is necessary changes in the configuration of the curriculums for the written language teaching and, consequently, in their concretization in order to make the quality of the mother tongue teaching possible in the sense to provide inclusion for the educatees in the written culture. In this way, we emphasize that these transformations will only be possible if there is a compromise among everyone involved with the school, once the necessity to change can be reached taking into account the reality existent, projecting the reality wished and, in this way, actions to achieve the new reality can be searched in collectively. Thus, we also highlight the importance of the teachers involved in the lecto-writing teaching and based on this, we emphasize the importance of the teachers’ continued formation as a possibility of enlarging and deepening the teachers’ production. We believe this formation can happen in the school, through actions that promote collective studies, in a way the teachers together can have contact with the productions about the different themes related to literacy and curriculum. So, that through the share of ideas they can discuss, reflect and comprehend to (trans)form and (trans)form themselves.

Keywords: literacy; written culture; curriculum; initials reading and writing

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação	199
APÊNDICE B – Termo de consentimento	200
APÊNDICE C – Roteiro da 1ª etapa das entrevistas	201
APÊNDICE D – Roteiro da 2ª etapa das entrevistas	202

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	16
1.1 Eixo organizador da escola: o Projeto Político-Pedagógico	16
1.2 O configurador das práticas: refletindo sobre o papel do currículo	22
1.3 Competências!? Projetos de trabalho!?	36
1.4 Alfabetização e currículo: um diálogo possível para a qualidade do ensino da lecto-escrita	47
1.4.1 A questão dos métodos	58
1.4.2 A psicogênese da língua escrita	65
CAPÍTULO 2 - DESENHO DA PESQUISA	72
2.1 Temática	72
2.2 Objetivos	72
2.2.1 Objetivo geral	72
2.2.2 Objetivos específicos	72
2.3 Abordagem metodológica	73
2.4 Instrumentos de pesquisa	77
2.5 Procedimentos de análise	81
2.6 O contexto da pesquisa	84
2.6.1 Colaboradoras da pesquisa	86
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS ACHADOS	88
3.1 As categorias de análise	89
3.1.1 Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita	89
3.1.2 Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita	121
CAPÍTULO 4 - APONTAMENTOS FINAIS	177
REFERÊNCIAS	187

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta pesquisa teve como finalidade a elaboração dessa dissertação de Mestrado, a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação desenvolvida teve como foco compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua materna nos anos iniciais (1º e 2º anos)¹ do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização².

O interesse por essa temática é decorrente das experiências vivenciadas ao longo de minha formação acadêmica em Pedagogia, habilitação séries iniciais, pela Universidade Federal de Santa Maria. Em especial, destaco as disciplinas Métodos e processos de alfabetização I e II e Metodologia do ensino da língua portuguesa I e II, que me possibilitaram o acesso aos diferentes aportes teóricos voltados para o entendimento das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da lecto-escrita, os quais contribuíram com as minhas reflexões iniciais acerca desse tema.

Em conseqüência dessas disciplinas e também das participações em projetos, pude entrar em contato com diferentes práticas voltadas para o ensino da língua materna. Muitas delas enfocavam conteúdos voltados para o ensino da língua escrita sem relação com a realidade, pois os usos e funções da língua escrita dificilmente eram explorados e, ainda, os conteúdos eram trabalhados através da reprodução dos modelos propostos pela professora, sem levar em consideração os conhecimentos das crianças.

Nesse sentido, algumas inquietações foram surgindo, e questionamentos nessa direção passaram a acompanhar-me, entre eles: quais são os objetivos do ensino da língua materna para os anos iniciais? Quem determina que alguns conteúdos precisam ser trabalhados em detrimento de outros? A escola pensa ou quer pensar sobre as reais necessidades/interesses dos seus alunos³, frente à

¹ Nesta dissertação quando forem mencionados o 1º e o 2º anos, também estão incluídas a 1ª e a 2ª séries.

² Neste trabalho a palavra alfabetização e as expressões lecto-escrita, leitura e escrita e língua materna serão tomadas como sinônimas.

³ Neste estudo a expressão “interesse dos alunos” refere-se a uma concepção que se diferencia da proposta dos Centros de Interesse, a qual, segundo Hernández e Ventura (1998), destaca o princípio de aprendizagem por descoberta. Então, nesta investigação, a expressão “interesse dos alunos” se relaciona com a busca de uma aprendizagem significativa, de forma que os alunos possam ser

leitura e a escrita, no seu dia-a-dia? Por que, ainda hoje, em algumas classes de alfabetização a criança não pode expor suas idéias/questionamentos? Por que a sua variação lingüística é desconsiderada e/ou discriminada? Por que as suas escritas espontâneas não são incentivadas/consideradas? Por que as atividades propostas para tal ensino são, na maioria das vezes, artificiais, tão diferentes do que ocorre em ações reais de uso da escrita na sociedade?

Enfim, essas questões referentes à alfabetização foram inquietando-me e acompanhando-me ao longo de minha graduação. Então, a partir da conclusão do curso de graduação já no segundo semestre de 2005, busquei encontrar o Mestrado, a fim de, num primeiro momento, procurar explicações para os meus questionamentos acerca do ensino da língua escrita e num segundo momento, aprofundar teoricamente tais questões no sentido de contribuir com as instituições educativas, visando à qualidade do ensino da lecto-escrita. Dessa forma, ingressei no ano de 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

No primeiro ano da Pós-graduação, as disciplinas, tanto as mais gerais quanto as mais específicas, relacionadas diretamente com a linha de pesquisa a qual ingressei – Currículo, ensino e práticas escolares – a qual destaco as disciplinas “Currículo e programas” e “O sujeito e o conhecimento”, bem como as leituras dirigidas e a docência orientada I e II, juntamente com a minha orientadora, contribuíram imensamente para o amadurecimento da temática de estudo e com o aprofundamento das bases teóricas da investigação a qual me propus. Já no segundo ano, dei continuidade ao desenvolvimento da pesquisa e, também, participei das reuniões quinzenais do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino básico e Superior – GPFOPE – coordenado pela minha orientadora, espaço esse que me possibilitou diversas leituras e discussões, que também contribuíram com o desenvolvimento da investigação.

Cabe destacar que há uma vasta diversidade de pesquisas que abordam a temática da alfabetização, as quais se desdobram em diversos enfoques. Porém, conforme Bolzan “refletir sobre a temática da alfabetização, ainda hoje, é uma tarefa instigante [...]” (2007, p. 11) e complexa. Dessa forma, entendo que essa temática

instigados a envolverem-se nas atividades propostas como sujeitos de sua aprendizagem, dessa forma, as dúvidas dos alunos sobre diferentes assuntos podem ser trazidas para a sala de aula e problematizadas. Assim, qualquer tema pode ser objeto de estudo.

apresenta-se bastante relevante, já que o nosso país, Brasil, ainda enfrenta altos índices de reprovação, evasão e analfabetismo e, também, devido ao fato de que há muitas pessoas que acabam sendo excluídas dos diversos setores de nossa sociedade em função de não saberem ler e escrever.

Ao considerar que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, uma sociedade onde a escrita assume papel de destaque nas relações entre as pessoas e entre essas e o mundo que as cerca, conforme o momento histórico as exigências com relação à leitura e a escrita modificam-se devido às mudanças sociais, aos avanços tecnológicos, as novas formas de informação e comunicação, conseqüentemente, tudo isso gera diferentes formas de nos relacionarmos com o ler e com o escrever. Nesse sentido, é possível afirmar que as exigências com relação à língua materna há alguns anos atrás, por exemplo, eram muito diversas das de hoje e também a possibilidade de acesso ao ensino era bastante diferenciado do que temos atualmente.

Nessa direção, desafios referentes ao ensino da leitura e da escrita se fazem presentes nas instituições escolares. Dessa maneira, os currículos e as práticas voltadas ao ensino da língua materna precisam ser capazes de acompanhar as exigências com relação ao uso da lecto-escrita, de acordo com o momento histórico que se vive, a fim de que se possa promover a inserção dos educandos na cultura escrita.

Penso que as mudanças em educação giram em torno de vários aspectos, mais especificamente, em relação à alfabetização, as discussões são, notadamente, em torno dos métodos e metodologias. Entretanto, acredito que antes de pensarmos em metodologias, precisamos refletir sobre o que é “mais amplo”, ou seja, o currículo das escolas. Então, faz-se necessário aprofundar as discussões, nas instituições escolares, a respeito da relação entre alfabetização e currículo.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán diz que:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através do quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (2000, 19).

Mortatti (2000) ao falar sobre o ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização menciona a necessidade de se pensar em outras possibilidades de investigação referentes a esse ensino. Em vista disso e de acordo com a minha trajetória busquei relacionar a alfabetização com os estudos sobre o currículo, ou seja, busco compreender o ensino da leitura e da escrita via currículo. Entendendo que o currículo de uma escola é o meio pelo qual são pensadas as formas de se concretizar os rumos que a escola pretende, sendo que o mesmo é viabilizado por meio das práticas, por tudo isso desempenha um papel bastante relevante na formação dos alunos. É um mecanismo não neutro, pois por trás dos “conteúdos”, e das formas de viabilizá-los estão presentes diversos valores, concepções, interesses, ideologias que o circundam sem que, muitas vezes, se perceba.

Para tanto, é preciso termos muito claras as diferentes concepções acerca das questões referentes à alfabetização e o currículo, uma vez que conforme o entendimento acerca desses termos teremos conseqüências positivas ou negativas no processo de ensino da lecto-escrita. Acredito ser essa uma das maneiras para que se possa avançar na direção de uma formação de qualidade para os educandos. Entendendo o ensino de qualidade, em especial, no que se refere à alfabetização, como a busca da inserção dos sujeitos na cultura escrita, proporcionando-lhes mobilidade com competência no uso da língua materna, favorecendo-lhes maiores possibilidades de conquistar espaços na sociedade. Nessa direção, de acordo com Ferreira (2003) é preciso superar a visão da introdução à leitura e à escrita como a aprendizagem de uma técnica, o que segundo a autora essa medida está indissoluvelmente ligada ao problema da qualidade do ensino, incluindo também a superação dos mecanismos encobertos de discriminação que dificultam a alfabetização dos setores sociais que mais necessitam da escola para se alfabetizar.

Nesse sentido, podemos dizer que o termo currículo é bastante complexo, já que o seu conceito *“adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular”* [grifos do autor] (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 103). Então, ao longo desta dissertação, tomando como base autores como Freire (2000), Gimeno Sacristán (2000, 2002) e Vasconcellos (2002, 2006), o referido termo apresentará as seguintes características: consolida os rumos que a escola pretende; reflete os objetivos da escolarização; meio onde o conhecimento é “distribuído”

socialmente; reflete a visão da cultura que é proporcionada nas escolas; ponte entre a teoria e ação; não é simplesmente uma lista de conteúdos ou objetivos a serem concretizados; meio de organização das experiências de aprendizagem dos alunos; precisa ser pensado coletivamente; seleção cultural; sofre influências de diferentes âmbitos – sociais, econômicos, administrativos, etc.; relaciona-se com a melhoria da qualidade de ensino; realiza-se por meio das práticas pedagógicas; é uma construção humana e, por isso, depende dos sujeitos para a sua concretização; abarca a vida da escola; caminho que admite mudanças.

Quanto ao termo alfabetização no decorrer desse trabalho, com base nos autores Ferreiro (1985, 2001a, 2001b, 2003), Lerner (2002), Freire (2005, 2006) e Bolzan (2007), aquele será concebido da seguinte maneira: é o ensino de um sistema de representação, onde a criança é o sujeito desse processo; é um ato criador e recriador, já que nenhum aluno ao ingressar na escola parte “zero” no que se refere as suas idéias a respeito da língua escrita; é um processo construtivo, ativo e interativo; é um processo que precisa ser permeado de sentido e significado, uma vez que a língua escrita é um objeto de existência social; é um processo que precisa visar a inserção dos educandos na cultura escrita; precisa visar a formação de verdadeiros leitores e escritores, os quais possam usar esse conhecimento a seu favor; um ensino onde as atividades precisam aproximar-se das práticas sociais da leitura e da escrita; é um processo que precisa que constantemente sejam explorados o seu valor como objeto social e a reflexão acerca do que esse objeto representa e como ele é representado.

Mais especificamente com relação ao desenvolvimento da investigação cabe destacar que após a etapa de qualificação do projeto de pesquisa foram propostas alterações no rumo da pesquisa, uma vez que houve a necessidade de inclusão de outras duas instituições para coleta de dados. Assim, em função dessas alterações no percurso da pesquisa, as observações em sala de aula tornaram-se inviáveis, além de uma das instituições negar-se a continuar a participar do estudo se houvessem observações das classes. Dessa forma, foi necessário realizarmos modificações nos rumos iniciais da investigação, mais especificamente no desenho da pesquisa, o qual compreende a temática, o problema de pesquisa e os objetivos. Para tanto, optamos por compreender a relação entre currículo e alfabetização por meio das falas/narrativas/vozes das professoras colaboradoras da pesquisa e,

também, através da análise dos documentos das escolas envolvidas na investigação.

Dessa forma, essa dissertação volta-se para o aprofundamento das questões relacionadas ao currículo voltado para o ensino da língua materna e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização, pois mostra que o ensino de qualidade da língua escrita passa pelo aprofundamento dessa relação.

Enfim, essa dissertação está organizada por capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica de acordo com a temática da pesquisa. Para tanto, trazemos reflexões a respeito do Projeto Político-Pedagógico, questões sobre o currículo, discussões sobre a relação entre currículo e alfabetização e, ainda, sobre o ensino da lecto-escrita trazemos reflexões sobre os métodos de alfabetização e, também, as contribuições dos estudos a respeito da psicogênese da língua escrita para o ensino da língua materna.

No segundo capítulo, encontra-se o desenho da pesquisa. Neste capítulo, apresentamos a temática de pesquisa, o problema, os objetivos, gerais e específicos e, ainda, as questões de pesquisa. E também, a abordagem metodológica, que subsidiou a investigação, assim como, os instrumentos de pesquisa utilizados. Para finalizar esse capítulo apresentamos o contexto da pesquisa e as professoras colaboradoras da investigação.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos achados. Nesse capítulo, apresentamos e descrevemos as categorias de análise amparadas pela fundamentação teórica construída. E, por fim, no último capítulo, apresentamos os apontamentos finais, os quais representam uma retomada aos objetivos e ao problema de pesquisa.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS⁴

Esta pesquisa teve como foco o currículo voltado para os anos iniciais no que se refere ao ensino da língua materna, dessa forma, buscamos um aprofundamento teórico acerca de estudos relacionados a essa temática. Assim, nesse capítulo encontram-se questões acerca do Projeto Político-Pedagógico, aspectos relacionados ao currículo, bem como a relação entre esse e a alfabetização e, ainda, uma discussão relativa aos métodos utilizados para o ensino da língua escrita. E, por fim, as contribuições dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita.

1.1 Eixo organizador da escola: o Projeto Político-Pedagógico

A escola sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus agentes.
(Luís Gandin)

A escola é uma instituição social que tem uma intencionalidade, que tem um porquê de existir e, por isso, precisa ter objetivos. Entretanto, é preciso que esses objetivos estejam adequados à contemporaneidade, voltados para o crescimento intelectual e pessoal dos indivíduos e também para a sua emancipação. Para tanto, a escola precisa ser entendida como um espaço de vivência da cidadania, de reflexão acerca dos interesses neoliberais tão presentes na vida de todos, espaço também de ações coletivas, meio de acesso ao conhecimento com o intuito de que o educando possa compreender e agir de forma crítica e consciente no mundo que o cerca. Tudo isso, em oposição a um ambiente que reflita a lógica neoliberal, um local de competição, de punição, domesticação, exclusão, rótulos, silêncio, individualismo, quantificação e desrespeito a identidade cultural dos educandos, etc.

Nesse sentido, destacamos as questões relativas ao planejamento educacional, que de acordo com Freire (1959 apud PADILHA, 2006) precisa responder às marcas e aos valores da sociedade, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Isso tudo implica decisões, ou seja, escolhas, caminhos a serem percorridos, é como diz Padilha: “sem a existência da decisão [...] não

⁴ Ao longo do texto as citações diretas de autores portugueses não serão traduzidas, devido à semelhança da língua.

poderemos iniciar nenhum processo, sobretudo no que se refere à construção de um tipo de planejamento ou mesmo de qualquer projeto” (2006, p. 16). Então, é decidindo, fazendo escolhas, iniciando um processo que se aprende a planejar.

Porém, Gandin diz que “na prática escolar existe grande dificuldade em compreender a necessidade de um processo de planejamento e, mais ainda, de torná-lo real” (1999a, p. 21). Por isso, o primeiro passo para a construção e a efetivação de um planejamento é a necessidade, que no caso, a comunidade escolar precisa detectar. Nesse sentido, Vasconcellos (2000) destaca a valorização do planejamento, o estar mobilizado para fazê-lo e entendê-lo como uma necessidade. Do contrário, ficará muito difícil construir e concretizar um planejamento, ainda mais se esse for consequência de uma demanda externa a escola.

Nesse contexto, destacamos a relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁵ das escolas, o qual é o meio de organização do trabalho escolar como um todo, é o eixo articulador das instituições escolares. O projeto da escola é *político*, pois está relacionado com o seu compromisso social e político para/com a sociedade. Por exemplo, uma escola que almeja formar cidadãos críticos e atuantes desde a escola até o contexto mais amplo que os cerca demonstra o seu compromisso político para/com a sociedade. Porém, uma escola que não reflete sobre essas questões e que não prioriza esse tipo de formação para os seus alunos também demonstra a sua posição política frente à sociedade que a cerca. Segundo Freire “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (2000, p. 45).

[...] a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política [...] (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 125).

O *pedagógico* do projeto é aquele no qual se efetiva a sua intencionalidade, é o espaço no qual são pensadas as estratégias necessárias para concretizar os seus objetivos. Diógenes e Carneiro (2005) dizem que a dimensão pedagógica se refere à definição de ações educativas da escola, em que se relaciona com o currículo no

⁵ Usaremos ao longo desse estudo PPP para designar Projeto Político-Pedagógico.

sentido de efetivar a função social da escola, os seus propósitos e a sua intencionalidade. Nesse sentido, para a operacionalização de um projeto pedagógico, segundo Gandin, é preciso “incluir as questões ligadas ao dia-a-dia da escola e estudar alternativas à antiga prática. Isto envolve diretamente a discussão em torno da construção do conhecimento” (1999b, p. 85).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁶, lei número 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fala da gestão democrática do ensino e estabelece autonomia para as instituições escolares. Mais especificamente no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico, o qual na referida lei é chamado de projeto pedagógico, as instituições escolares passam a contar com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar para a sua elaboração. Nesse sentido, podemos dizer que “a descentralização administrativa que caracteriza a legislação, representa, para a escola, através da gestão democrática, uma idéia avançada por se constituir num espaço de participação” (PEREIRA, 2005, p. 146).

É preciso construir identidade para a escola. [...] A escola não é um local autônomo, mas também não pode ser uma mera executora de projetos construídos fora dela. Construir identidade significa conhecer as limitações de atuação da escola (renunciando, de uma vez por todas, a um papel “messiânico”), a existência e a importância de outras “agências” educadoras, [...] construir um projeto político-pedagógico coletivo e buscar constantemente, em cada ação da escola, a realização deste projeto (GANDIN, 1999b, p. 70-71).

Nesse sentido, Vasconcellos menciona que:

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes (2002, p. 21).

Logo, pensar o PPP da escola é pensar a identidade da mesma. É traçar objetivos coletivamente, é delinear um rumo para a instituição. É buscar meios para alcançá-los. Tudo isso, implica a participação de todos os envolvidos com a escola:

⁶ Usaremos ao longo desse estudo LDB para designar Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

equipe diretiva, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos, associações de bairro, enfim, todos aqueles que de uma forma ou de outra podem contribuir para a construção e efetivação do PPP, na busca de alternativas democráticas para tal ação.

Nas palavras de Veiga “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (1995, p. 13). Gandin e Gandin dizem que “a construção de uma proposta pedagógica é uma atividade coletiva, que deveria ser realizada pelo conjunto de pessoas envolvidas na escola ou instituição em questão” (1999, p. 10). Convém destacar a importância da construção coletiva do PPP, uma vez que

[...] apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (PÉREZ GÓMEZ, 1999b, p. 26).

Não basta ter autonomia para a construção do PPP é preciso saber como usá-la da melhor forma, a favor da melhoria da qualidade da escola. Por isso, dentro de uma gestão que se diz democrática, por um lado, não cabem mais decisões hierarquizadas, burocratizadas, formalistas em que um grupo decide e impõe o que se deve fazer. É como diz Freire “não se democratiza a escola autoritariamente” (2000, p.25). E, por outro lado, o PPP precisa deixar de ser mais um documento a ser engavetado, sem um mínimo de comprometimento para a sua efetivação. Nas palavras de Hengemühle “se não dermos significado às palavras, as mesmas serão apenas escritos no papel” (2004, p. 175). Enfim, é preciso que o PPP seja consequência de uma construção coletiva, a fim de ter sentido para as pessoas envolvidas com a escola, caso contrário tornar-se-á difícil a sua concretização. Nas palavras de Gandin “a construção coletiva necessita de processos rigorosos que incluem trabalho individual, trabalho em pequenos grupos e plenários para reencaminhamentos” (1999a, p. 48).

Por isso, cabe destacarmos e reforçarmos a idéia de que o PPP da escola representa um desafio, pois a tarefa de construí-lo e colocá-lo em prática não é apenas dos dirigentes. Numa visão mais ampla que é a gestão democrática, todos os envolvidos na escola precisam colaborar e têm responsabilidade frente a esse documento. Nessa direção, Gadotti afirma que “a gestão democrática da escola

implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais” (2000, p. 36). Veiga complementa dizendo que a “gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola” (1995, p. 18).

[...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares [...]. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela. Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, “oferecer” aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz [...] (FREIRE, 2000, p. 127).

Hengemühle (2004) diz que “por mais embates que o coletivo traga, esse modelo de construção talvez seja a única forma de fazer frente aos desafios, às situações-problema com os quais nos confrontamos na contemporaneidade escolar” (2004, p. 206). Trabalhar coletivamente em muitas instituições é algo que nem sempre ocorre, mas a partir da nova LDB, a qual propõe uma maior autonomia às escolas, faz-se necessário aprender essa outra maneira de atuar, o que implica um processo de aprendizagem conjunta. Para tanto, é preciso perseverança, responsabilidade e comprometimento, pois essa é uma forma diferente de pensar a organização do trabalho a ser desenvolvido nas instituições escolares.

O PPP precisa contemplar todas as dimensões da escola, ou seja, organizar o trabalho da mesma como um todo. Assim, destacamos a relevância de uma proposta contextualizada e comprometida com as necessidades da população. A fim de que possa orientar e fundamentar as ações dos envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, é necessário coerência entre os objetivos almejados e a prática realizada.

Para que ocorra a aproximação entre a teoria (projeto) e a prática é necessário, segundo Hengemühle (2004), que haja acompanhamento e orientação de todos os segmentos da instituição, a fim de que sejam incluídos visando à possibilidade de colocarem em prática o projeto; que se aplique de tempo em tempo instrumentos de pesquisa para conhecer, na prática, as limitações e os avanços da escola em relação ao projeto; que se tenham formas de reunir os representantes dos segmentos, a fim de que haja uma reavaliação do projeto, no sentido de buscar

novas práticas; que a gestão escolar esteja organizada para que a escola possa ter estratégias para trabalhar e superar limitações.

Nesse sentido, Gandin (1999a) menciona que para que as instituições contribuam para aquilo que se propõem é preciso ter clareza e desempenho em duas dimensões: “na riqueza e adequação das idéias que maneja”; “nos instrumentos apropriados para transformar essas idéias em prática” (p. 17).

Esse autor sugere passos que julga imprescindíveis para que uma instituição que atua no social possa ter clareza de sua ação e, assim, contribua para o crescimento das pessoas e da sociedade: perceber os problemas; produzir uma proposta de superação dos problemas; avaliação da própria prática e da realidade que a cerca; proposta de ações, a fim de satisfazer as necessidades.

Nesse sentido, Gandin (1999a) faz referência ao diagnóstico, segundo esse autor o conceito de diagnóstico relaciona-se à construção de uma nova realidade através da transformação da que existe. Entretanto, esse autor diz que a idéia de diagnóstico ainda gera polêmica, pois há uma simplificação do que seja um diagnóstico. Por um lado, pensa-se que diagnóstico seja um levantamento de problemas e do outro, um levantamento de dados. Gandin diz ainda que essas duas idéias de diagnóstico podem fazer parte dele, mas não são o diagnóstico. Enfim, segundo o autor o diagnóstico é “a comparação entre o que se realiza e aquilo que se diz que se quer alcançar; dessa comparação surge um juízo sobre a prática, mostrando em que essa prática não está contribuindo para o alcance daquele horizonte que se explicita” (1999a, p. 52).

Ainda em relação ao PPP, Veiga (2003) explicita suas idéias acerca da inovação e do Projeto Político-Pedagógico. A autora diz que falar de inovação e do PPP terá sentido se não se perder de vista a preocupação fundamental do sistema educativo que é “melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor” (2003, p. 268). A autora propõe a relação entre a inovação e o Projeto Político-Pedagógico a partir de duas perspectivas: a) *como ação regulatória ou técnica* e b) *como ação emancipatória ou edificante*.

Nesse sentido, dentro da primeira perspectiva, de acordo com Veiga (2003) algumas características, com relação à inovação, podem ser destacadas: caráter regulador e normativo da ciência conservadora, observação descomprometida, certeza ordenada, processo de fora para dentro, descontextualizada, padronização,

uniformidade, normativa e controle burocrático, mudança temporária e parcial, instituída. Conseqüentemente, o PPP terá como características: se um conjunto de atividades que gera um documento programático, visa à eficácia, pode servir para a perpetuação do instituído, processo não coletivo, descontextualizado, racionalização do processo de trabalho, preocupado com a dimensão técnica, nega a diversidade de interesses, um instrumento de controle.

A inovação dentro da segunda perspectiva, conforme a autora, tem como características não ser uma reforma, invenção ou mudança, pressupõe ruptura, é produção humana, alicerçada no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, busca superar a fragmentação das ciências, não há separação de fins e meios, deslegitima as formas instituídas. Nesse sentido, o PPP é um movimento de luta em prol da democratização, está voltado para a inclusão, favorece o diálogo, a cooperação, há vínculo entre a autonomia e o projeto político-pedagógico, legitimidade ligada ao grau de participação dos envolvidos, configura unicidade e coerência ao processo educativo.

Diante dessas duas perspectivas propostas por Veiga cabe refletir sobre que tipo de inovação relacionada com o PPP se quer. Acreditamos que a segunda opção seria a mais coerente com a gestão democrática e com o que se vem discutindo até o momento. Já que há a possibilidade de gerar transformações, uma vez que há interligação entre os segmentos da escola, há também sentido, já que não existe uma imposição “de fora para dentro”, pois é fruto de um engajamento coletivo. Essa proposta opõe-se a um simples cumprimento de exigências legais, pois visa à concretização do PPP já que o mesmo passa a ser a identidade da escola, pois foi construído em conjunto.

1.2 O configurador das práticas: refletindo sobre o papel do currículo

Nossos esquemas de linguagem fazem com que percamos a perspectiva de que a condição da escolaridade é uma construção social. Essa perda faz com que pareça natural e inevitável. Parte da ‘inevitabilidade’ é o que chegamos a aceitar como discurso sobre a escolaridade: as crianças são aprendizes, o ensino consiste em motivá-las e o currículo compõe-se de matérias como a ciência ou os estudos sociais. Utilizando a linguagem da escolaridade, esquecemos que aprendiz, ensino e matérias escolares têm suas histórias particulares.
(Popkewitz)

A sociedade vem passando por diversas mudanças advindas do processo de globalização⁷. São transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas, etc. Essas mudanças de uma forma ou de outra acabam refletidas nas instituições escolares. Essas, por sua vez, sofrem pressões no sentido de vir a acompanhar o que está ocorrendo através de suas práticas, que as mesmas venham formar pessoas aptas a viver nesse mundo em constante transformação.

Nesse sentido, ouvimos muito que as escolas, diante dessas mudanças que vem ocorrendo, têm como função proporcionar o acesso à cultura elaborada, formar cidadãos críticos, criativos, reflexivos, autônomos, construtores de conhecimento, entre outras designações. Mas o que, não raras vezes, observamos é que após algum tempo de escolarização, muitas vezes, isso não se concretiza. Nesse sentido, Pereira menciona que:

[...] os desafios da sociedade se transformam em desafios para a educação, a escola deve estar consciente de seu papel social e organizar-se de forma inovadora [...] e estar, particularmente, comprometida com a formação de cidadãos [...] criticamente inseridos na sociedade. (2005, p. 142).

Assim, é necessário que as instituições escolares reflitam sobre o que está acontecendo com o mundo e percebam as conseqüências dessas transformações para a sociedade e conseqüentemente para o ambiente escolar. As escolas precisam ter clareza disso tudo para irem de encontro às conseqüências negativas desse processo. Para isso, é preciso uma educação que se oponha à competição, ao individualismo, a passividade, a domesticação e que vá a busca da cooperação, da solidariedade, da criticidade, da liberdade. Essa educação “deve aspirar a fortalecer o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico entre os alunos como peças fundamentais da futura interpretação e compreensão do mundo pessoal e social” (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCÍA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, Gandin (1999b) menciona o que o modelo neoliberal espera da escola. Segundo esse autor a escola atual forma trabalhadores para o processo de trabalho baseado no taylorismo/fordismo, ou seja, para o cumprimento de tarefas

⁷ “Em termos gerais, globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 71).

repetitivas. Porém, o que se necessita hoje, segundo a lógica neoliberal, são “indivíduos de ‘armas modernas’ para a acirrada competição no mercado de trabalho” (p. 64). Nesse contexto, a competição parece ser essencial. No entanto, tornam-se necessárias ações contrárias a essa tendência hegemônica. Nessa direção, Gandin (1999b) fala que para construir alternativas a esse modelo é preciso novas relações: entre as pessoas, com o conhecimento, com a sociedade, com o poder.

Diante desse contexto histórico, que pode ser mutável se alternativas forem buscadas, convém destacar ainda o que Gandin (1999b) aponta que é a relação entre construção do conhecimento e visão de mundo, algo que segundo ele é pouco explorado nas escolas. Ele cita o exemplo de uma escola que trabalhou determinado tema – jornais – em uma 3ª série, por meio da historicidade da imprensa, consultas a jornais da cidade, visita à redação e a produção do jornal da cidade e a confecção do jornal da turma. O autor destaca que a escola apresentou estratégias eficazes para a apresentação das informações e para construção do conhecimento sobre o tema. Porém, o autor destaca que nesse caso havia “metodologia adequada, conteúdo bem trabalhado e ligado à realidade das crianças, mas... sem qualquer reflexão crítica! A idéia de visão de mundo não estava presente ali” (1999b, p. 80).

Para Gandin, visão de mundo “é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam a nossa ação” (Ibid, p. 82). E acrescenta que “se essa visão de mundo não é auto-reconhecida, consciente, autoconstruída, ela sempre está constituída de valores e crenças da cultura dominante” (Ibid, p. 83). Para o exemplo citado ele sugere que seria importante que a escola também propusesse aos alunos um fato e pedisse a eles que relatassem esse fato através de uma reportagem de algum jornal, dessa forma, os alunos perceberiam que há diferentes leituras de um mesmo acontecimento. Enfim,

Se a discussão da visão de mundo não for incorporada, corre-se o risco, inclusive, de construir práticas contraditórias com o que se diz nos planos da escola. [...] Tratar da relação entre a construção do conhecimento e visão de mundo é tratar da relação entre saber e poder, é politizar a discussão sobre a educação [...] (GANDIN, 1999b, p. 86).

Dessa forma, torna-se necessário refletirmos sobre que tipo de currículo queremos: um que seja reprodutor das desigualdades sociais ou um que promova a formação de cidadãos incluídos e atuantes na sociedade em que vivem. Dessa

maneira, é preciso práticas educativas no sentido de “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2000, p. 30). Enfim, práticas em que a curiosidade dos educandos seja instigada, onde haja espaço para o diálogo, para a pergunta, para o erro e para o acerto. Diante disso, é preciso pensar que “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (Ibid, p. 126).

Nessa direção, Gimeno Sacristán (2000) menciona que a ampliação dos encargos da escolaridade reflete-se de alguma maneira na composição do currículo, o que repercute em toda organização escolar. Esses encargos fazem com que a organização da escola, suas relações, sua metodologia, entre outros, de certa maneira, se desestruturem e sejam repensadas.

Dessa forma, discutir os currículos escolares torna-se uma questão fundamental. Para tanto, Gimeno Sacristán diz que:

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (2000, p. 107).

Ao levarmos em consideração que o currículo “supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15) e é a “seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para instituição escolar” (Ibid, p. 19), justificamos a necessidade de estudá-lo de forma a considerar todo o diverso contexto que o circunda.

Nesse sentido, uma discussão abre-se, as instituições escolares trabalham com uma heterogeneidade de pessoas, advindas de diferentes grupos sociais, as quais possuem diferentes tipos de conhecimentos e experiências, o que confirma que a escola precisa “trabalhar” com uma diversidade de saberes, que são construídos anteriormente ao ingresso do educando na escola. Logo, pensar num currículo que atenda toda essa diversidade torna-se uma tarefa que merece reflexão, uma vez que, exige tomada de decisões, as quais sofrem influências de diferentes âmbitos.

Para Gimeno Sacristán (2000) a educação básica precisa incluir componentes culturais cada vez mais amplos, precisa de um currículo que compreenda um projeto socializador e cultural também amplo. Esse autor chama atenção, ainda, para o debate sobre o que deve consistir o núcleo básico comum de cultura para todos, afirma que chegar a um consenso não é tarefa fácil e que se complica ainda mais devido à pluralidade cultural que compõe nossa realidade.

Nessa direção, torna-se necessário pensarmos em um currículo que propicie aos educandos a apropriação de conhecimentos com vistas a ampliar suas visões de mundo, compreender e intervir na realidade que os cerca e, também, continuarem curiosos na busca de novos conhecimentos, em um contínuo aprendizado. No entanto, para que isso ocorra as decisões precisam deixar de ser burocráticas para tornarem-se democráticas, de forma que todos os envolvidos no ambiente escolar possam participar de tais decisões, chegando a um consenso, que precisa estar em constante avaliação. De acordo com Gimeno Sacristán,

[...] o fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo [...] não é uma decisão inocente e neutra [...]. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser enfocado inexoravelmente desde uma perspectiva social (2000, p. 111).

Em nosso país é fato que existem desigualdades culturais e socioeconômicas e, conseqüentemente, diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento. A fim de que todos possam ter acesso aos saberes sistematizados torna-se necessário não apenas o ingresso na escola, mas também e, principalmente, uma escola que ofereça um ensino de qualidade na qual os conhecimentos dos alunos sejam considerados e a diversidade desses conhecimentos seja vista como ponto positivo e não como empecilho. Para tanto, a escola necessita organizar-se, levando em consideração a sociedade que a cerca.

Nessa direção, acreditamos que um dos pontos principais para a construção de um currículo coerente com as reflexões expostas até o momento é que todos os envolvidos com a construção do currículo considerem que “[...] é fundamental o respeito à identidade cultural, que passa pela de classe, dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 138). E, nesse sentido, torna-se imprescindível acolher e considerar as

experiências dos alunos e utilizar essa diversidade como ponto positivo para o crescimento pessoal e intelectual de todos.

Vasconcellos (2006) menciona que quando se falava em currículo a ênfase voltava-se quase sempre para o objeto de conhecimento – saberes e conteúdos – pouco se falava sobre as relações com o contexto, bem como sobre os sujeitos do currículo, os educandos e os educadores. Então, é importante questionarmos: que currículo se tem? Foi pensado para quem? Qual a finalidade desse currículo? Ele está de acordo, por exemplo, com o PPP da escola?

Entretanto, ainda é relevante refletir sobre os conteúdos distribuídos nos currículos. Podemos dizer que a escola trabalha com saberes das diferentes áreas, que formam um legado cultural importante – fruto da experiência humana. Porém, não raras vezes, esses saberes são organizados, nos currículos, de forma que os conhecimentos de uma determinada área não têm relação entre si, nem com as outras áreas e dificilmente com a realidade. Isso precisa ser repensado e reestruturado de forma que a “essência básica genuína de cada área” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 68) possa ser passível de apropriação e de relação com as vivências dos alunos.

Freire ao falar sobre os conteúdos diz que a questão é política:

Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (2000, p. 45).

Nesse sentido, convém destacar que os conteúdos, conforme Gandin, “são sempre escolhas entre o conhecimento existente” (1999b, p. 79). São escolhas de grupos de pessoas envolvidas, diretamente ou indiretamente, com as instituições escolares, influenciadas por determinadas visões de mundo.

Ainda em relação aos conteúdos, Gandin (1999a) diz que há três tipos de conteúdos: os “meramente instrumentais”, os “estritamente técnicos dentro de uma disciplina” e os “político-sociais”. O autor descreve e exemplifica os dois primeiros, fazendo uma comparação. Ele diz que trabalhar os dois primeiros tipos de conteúdos é como dar uma enxada a alguém. É uma coisa útil, porém, para aqueles que necessitam para o seu trabalho ou outro motivo. Enfim, essa é uma questão

extremamente importante e que nos remete para a importância de se ter critérios bem claros para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán menciona que:

[...] o problema de definir o que é conteúdo de ensino e como chegar a decidi-lo é um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino, condição que se reflete nos mais diversos enfoques, perspectivas e opções (1998a, p. 149)

Dessa forma, podemos perceber o quão complexos são os aspectos relacionados aos conteúdos. Sobre a escolha desses Gimeno Sacristán (1998a) menciona que para responder a pergunta relacionada sobre qual conteúdo deve tratar o tempo do ensino, implica saber que função se quer cumprir, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual se está inserido e à qual se aspira conseguir. Gimeno Sacristán (1998a) destaca também que a escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos e, que em determinado momento alguns conteúdos são considerados legítimos do currículo, refletindo certa visão de aluno/a, da cultura e da função social da educação. Essas reflexões demonstram que os conteúdos não podem ser vistos como neutros ou estáticos, como se nada tivessem a ver com o contexto social, o qual as instituições de ensino pertencem, por isso, destacamos a importância de entender o currículo como uma construção social.

Acerca do conceito de conteúdo, Gimeno Sacristán (1998a) diz que, por um lado, o termo *conteúdos* é apresentado carregado de uma significação antes intelectualista e culturalista, própria da tradição dominante das instituições escolares e, que quando se faz alusão aos conteúdos, é feita a referência ao que se pretende transferir ou que os outros assimilem, o que, segundo o autor, é muito diferente dos conteúdos reais implícitos nos resultados que o aluno/a obtém. Por outro lado, o autor diz que a ampliação da escolaridade e o aumento de facetas educativas a ser atendida pela escolarização originaram a utilização do termo *conteúdos* como uma concepção ampla, englobando neles todas as finalidades que a escolaridade tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização. Dessa forma, os conteúdos compreenderiam todas as aprendizagens dos alunos em qualquer área ou fora delas, e para isso, seria necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

Relacionado ainda a seleção dos conteúdos, não raras vezes, observamos o caráter propedêutico, a seqüencialidade e verticalidade desses, que por ora são desvinculados do dia-a-dia dos alunos. Para que os mesmos continuem sendo trabalhados, as justificativas são diversas como, por exemplo: “isso eles irão precisar para a próxima série”, “esses conteúdos são importantes para o raciocínio lógico”, etc. Entretanto, o que é tão grave quanto esses comentários é não se ter uma reflexão aprofundada sobre os conteúdos, o porquê trabalhar alguns em detrimento de outros, aparentemente, não há critérios para a escolha dos mesmos, apenas vão sendo, ano após ano, literalmente, repassados aos alunos. Nesse sentido, Freire menciona que é urgente “superar o sentido propedêutico da seriação – o ensino do 1º grau preparando para o do 2º e o deste para o 3º” (2000, p. 53). A esse respeito, Gandin diz que “poucos professores e quase ninguém fora da escola acreditam no ‘conteúdo’ que a escola ‘passa’. Todos sabem, mais ou menos, que ser aprovado na 3ª série serve apenas para alcançar a 4ª [...] e assim por diante” (1999a, p. 33). Assim:

Reduzir-se a alguns conteúdos de ensino acadêmico, com justificativa puramente escolar de valor propedêutico para níveis superiores, é uma proposição insuficiente. [...] O conteúdo da cultura geral e da pretensão de preparar o futuro cidadão não tolera a redução às áreas acadêmicas clássicas de conhecimentos, embora estas continuem tendo um lugar relevante e uma importante função educativa (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 56).

Essas colocações fazem com que se reflita sobre o que se “está fazendo” com os alunos no presente, uma vez que, muitas vezes, os conteúdos são organizados a partir de uma “lógica arbitrária” e voltada para o futuro. Os diferentes saberes “oferecidos” pela escola precisam relacionar-se entre si, além de terem uma justificativa bem fundamentada de o porquê serem ensinados, precisam também relacionarem-se com os conhecimentos prévios dos alunos, visando à ampliação de seus saberes. Nas palavras de Hengemühle:

Para que o nosso aluno possa constituir-se como ser e cidadão, *basta uma escola onde se transmitem informações acabadas?* E quando o aluno sai dessa escola e diariamente precisa dar respostas diante de situações que são cada dia inéditas, como o conseguirá, *se o seu cérebro só foi exercitado para repetir informações*, muitas vezes, sem significado? [grifos do autor] (2004, p. 33).

Frente a isso, percebemos a importância da valorização dos saberes extra-escolares por parte da escola a fim de que os alunos possam compreender o que ocorre em seu meio podendo, dessa forma, agir criticamente. Convém destacar mais uma justificativa para a relevância de se considerar os conteúdos extra-escolares: o fato dos alunos acessarem-nos diretamente através da televisão, revistas, jornais, Internet, contato com a família, amigos, etc. Porém, notamos uma dissociação entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens extra-escolares. Aulas expositivas, livros didáticos obsoletos, professores com metodologias ultrapassadas, etc. tornam-se bem menos atrativos perante o que ocorre fora da escola. Nesse sentido, conforme Gimeno Sacristán “o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida” (2000, P. 19).

Ao tomarmos a televisão como um exemplo de um meio de acesso ao “conteúdo” extra-escolar, percebemos que é possível ter acesso a filmes, documentários, entrevistas e todo o tipo de informação que se torna, muitas vezes, mais atrativa do que é proposto na escola. Nesse sentido, Gimeno Sacristán diz que “o currículo como veículo de cultura geral há de ser relativizado frente à concorrência exterior, principalmente à medida que se mantenham as condições atuais para seu desenvolvimento e não se adote um currículo como instrumento de política cultural” (2000, p. 72).

Porém, sabemos que “[...] as diversas fontes de influência e de transmissão de informação [...] não têm como objetivo o desenvolvimento cognitivo da criança, mas servir aos múltiplos interesses econômicos, sociais, políticos ou religiosos que o controlam” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 63).

Assim, a escola precisa utilizar essas informações contidas no meio extra-escolar no sentido de fazer com que os alunos desconfiem das “verdades” propostas, que eles possam ter um olhar crítico frente às informações, nas quais se deparam diariamente.

Dessa forma, faz-se necessário compreendermos que a escola não é o único meio de circulação do conhecimento, é preciso considerar que há outros espaços e, por isso, torna-se urgente agregar as vivências dos alunos ao currículo e aos planejamentos de aula. Esse “saber de experiência feito” (FREIRE, 2006) trazido pelos educandos, muitas vezes, é inferiorizado. Porém, ele precisa ser respeitado e

considerado, pois “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006, p. 20). Assim, é preciso haver interação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos não escolares. Freire ainda menciona que “um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (2000, p. 82).

Nesse sentido, podemos dizer que é preciso currículos que se oponham à concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2005). De acordo com Freire (2005) dentro dessa concepção de educação, o professor tem a palavra e narra sobre uma realidade estática que não se relaciona à experiência dos alunos, sua preocupação é “encher” os alunos – “vasilhas” – com os conteúdos de sua narração, como se eles nada soubessem. Assim, o professor faz comunicados e os alunos decoram e repetem. O professor é também “o sujeito que escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (FREIRE, 2005, p. 68). Dentro dessa concepção de educação, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Ibid, p. 67). Ainda no que diz respeito a essa educação, há a busca do ajustamento do indivíduo a sociedade que o cerca, não há o desenvolvimento de sua consciência crítica, não há espaço para curiosidade.

É preciso que se tenha bastante claro que:

[...] a escola não opera no vazio; a cultura que ali [é proposta] não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que ali aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos [...] [apropriados] fora das escolas (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 89-90).

Dessa maneira, percebemos que se não houver uma reestruturação dos currículos tradicionais, diferentes formas de resistência, por parte dos alunos, irão persistir e se agravar, como, por exemplo, a desmotivação, o silêncio, a passividade, a indisciplina, entre outros. Então, a escola necessita abrir as portas para o que está ocorrendo a sua volta. Contudo, precisa proporcionar aos alunos uma reflexão crítica acerca do que vêem, que eles possam desconfiar das “verdades” encontradas nos meios extra-escolares. Para tanto, as instituições precisam rever seus currículos a fim de que possa haver um diálogo entre o que ocorre na escola e o dia-a-dia dos alunos.

Entretanto, conforme Freire:

[...] para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de 'pacotes' para serem executados [...] A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (2000, p. 24).

Devido a todas essas reflexões podemos dizer que o currículo assume papel de destaque no interior das escolas, pois concretiza, através de ações pedagógicas, os rumos que a escola pretende para/com os alunos que são, de certa forma, "submetidos" ao mesmo. Gimeno Sacristán menciona que "o currículo acaba numa prática pedagógica [...] e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas" (2000, p. 26).

Nesse sentido, Vasconcellos diz que o "currículo abarca o conjunto de formulações e de experiências/atividades/práticas propiciado pela instituição de ensino [...] para a formação dos sujeitos [...] de acordo com as finalidades que se propõe" (2006, p. 29).

Nessa direção, cabe falar dos planos de estudos. Segundo Hengemühle o

[...] plano de estudo é o momento de aprofundamento do projeto pedagógico, antes da construção do plano de trabalho. Podemos concebê-lo como um momento de reflexão teórico-prática do projeto pedagógico, para que o professor possa, junto com a coordenação pedagógica, planejar o plano de trabalho e a prática conseqüente (2004, p. 216).

Dessa forma, podemos dizer que o plano de estudos é o momento onde se organizam mais especificamente as experiências de aprendizagem a fim de que essas concretizem os objetivos traçados pela escola, os quais estão presentes no PPP da instituição. Os conteúdos são organizados pensando em uma determinada realidade de alunos levando-se em consideração os rumos que a escola pretende, o tipo de formação que se deseja para os educandos. É também um momento muito importante, que merece bastante envolvimento e reflexão por parte dos seus organizadores. Nesse sentido, Gimeno Sacristán diz que o "projeto cultural do currículo não é uma mera seleção de conteúdos justapostos ou desordenados, sem critério algum" (2000, p. 75).

O mesmo autor diz que:

Se planejar o currículo é lhe dar forma pedagógica, é evidente que a reflexão em torno de seus conteúdos é capital para os professores. No final das contas, se a cultura do currículo escolar não é uma mera justaposição de retalhos do que denominamos cultura elaborada, deve implicar cuidadosa seleção e ordenação pedagógica, ou seja, uma “tradução” educativa de acordo com o papel que cumprirá na educação dos alunos. E essa é a função capital do planejamento curricular (Ibid, p. 297).

Nessa direção, Vasconcellos (2002) ao referir-se acerca do plano de estudo diz que esse pode ser chamado também de projeto de ensino-aprendizagem, plano de ensino ou plano de curso. O autor menciona ainda que o projeto de ensino-aprendizagem “é uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas de trabalho” (2002, p. 147). É um momento extremamente importante, pois é onde são traçados os objetivos, os conteúdos, a avaliação, etc., de acordo com as necessidades do grupo.

Hengemühle (2004) diz que ao definir os conteúdos, é importante que o professor, por área, faça o mapeamento dos mesmos, procurando perceber a relevância dos conteúdos, se já vem sendo repetidos ou não. O mesmo autor fala de outro tipo de mapeamento para a seleção dos conteúdos, ele o chama de mapeamento interdisciplinar, mas que se torna difícil quando um professor de determinada área nem se quer sabe o que o professor de outra área trabalha.

Nesse sentido, ao falar sobre o currículo do ensino primário Gimeno Sacristán diz que esse currículo:

[...] tem um caráter mais integrado [...] A integração curricular no 1º grau se apóia no regime de monodocência [...], que atribui um professor a cada grupo de alunos, e no próprio formato do currículo que, ao ordená-lo sob o código de áreas de conhecimento e de experiência, obriga de alguma forma a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais [...] e na própria prática docente dos professores (2000, p. 78).

Nessa direção, podemos dizer que o currículo, do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais é mais flexível no que se refere à possibilidade de integrar as várias áreas do conhecimento, bem como os saberes extra-escolares. Porém um currículo pensado dessa forma demanda uma reflexão profunda quanto: as condições de ensino, a relevância de temas as serem tratados, os conhecimentos prévios dos alunos, as atividades propostas para concretizar o currículo pensado a partir dos objetivos da escola, entre outros.

Vasconcellos chama a atenção para a seguinte idéia:

[...] não é porque não há uma proposta curricular explícita, sistematizada, que a escola 'não tem currículo'. Os diferentes sujeitos da escola são produtores curriculares, sempre há alguma forma de organização dos espaços, tempos, recursos, relacionamentos, saberes, portanto, um currículo (2006, p. 29).

Porém, acreditamos que é necessário que a escola organize-se e construa o seu plano de estudos a fim de que tenha uma base comum, uma referência para que possa alcançar os seus objetivos.

Ainda acerca da organização do currículo e da seleção de conteúdos cabe destacarmos os aspectos legais a esse respeito. Nesse sentido, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸ propostos pelo MEC⁹ e encaminhados as escolas no ano de 1997, os quais voltam-se para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Acerca desses consta no parecer 04/98 que “ao elaborar e iniciar a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ministério da Educação propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 3). Nesse sentido, destacamos o fato de que os PCNs possuem caráter não obrigatório já que são considerados “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997a, p. 10). Nessa direção, o parecer 04/98 também faz referência a não obrigatoriedade daqueles: “embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional” (BRASIL, 1998a, p. 7).

Consta ainda no parecer 04/98 a “base nacional comum” (BRASIL, 1998a, p. 6), a qual se refere aos conteúdos mínimos das áreas de conhecimentos, os quais estão presentes nos PCNs. Os conteúdos mínimos, conforme esse parecer, referem-se “às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena” (BRASIL, 1998a, p. 6). Além dos conteúdos mínimos o referido parecer chama a atenção ainda para a parte diversificada, que envolve conteúdos complementares a serem escolhidos pelos estabelecimentos de ensino de acordo com as características regionais e locais.

⁸ Usaremos ao longo desse estudo PCNs para designar Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ Ministério da Educação.

Quanto à estruturação dos PCNs, esses apresentam-se em dez volumes. O primeiro volume faz uma introdução aos PCNs. Do volume dois ao sete são apresentadas as áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia, arte e educação física. O volume oito apresenta os temas transversais e ética, o nove e o dez apresentam respectivamente os temas transversais meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

A respeito da divisão dos PCNs por áreas do conhecimento, Padilha diz que “os parâmetros propostos a nível nacional, em sua minúcia disciplinar baseada numa concepção clássica de currículo, têm a intenção de estabelecer, na verdade, um ‘currículo nacional’” (2006, p. 105). Nesse sentido, o autor destaca que isso acaba incentivando o abandono dos avanços curriculares já alcançados nas diferentes regiões do país e, também, chama a atenção para o demasiado detalhamento acerca do trabalho com o conteúdo das disciplinas.

Acerca dos temas transversais Padilha (2006) questiona no que se refere ao meio ambiente, por exemplo, qual seria a credibilidade de um governo que propõe tal discussão e ao mesmo tempo não investe na superação de problemas de contaminação urbana e exploração destrutiva do território nacional. Quanto à ética, o autor diz que como falar em ética num país que tem dado exemplos de corrupção e impunidade. Nesse sentido, é preciso que os professores estejam atentos a esses pontos destacados pelo autor e a outros que após uma leitura minuciosa possam aparecer a fim de que problematizem essas questões para/com os alunos.

Padilha (2006) destaca que possivelmente o maior mérito dos PCNs e dos temas transversais seja o de colocar em pauta de discussão a problemática do currículo e de sugerir, na transversalidade, temas sociais antes esquecidos da educação escolar. Nessa direção, entendemos que cada escola que pretender tomar os PCNs como referência para a construção do seu currículo precisa refletir coletivamente sobre os aspectos descritos e, também, verificar se o que consta naqueles contribui para a concretização do que consta em seu PPP.

Diante de todas essas reflexões acerca do currículo podemos confirmar a importância deste em uma instituição escolar e o quão complexo esse é. Porém, acreditamos que se a escola tem uma finalidade, uma intencionalidade é preciso que a cumpra com qualidade e é através do seu currículo e da concretização deste que isso ocorrerá.

1.3 Competências?! Projetos de trabalho?!

Neste momento, optamos por destacar dois tipos de organização do currículo: por “*competências*” e “*projetos de trabalho*”. Esta opção ocorreu em função de que esses vêm sendo implantados nas escolas pesquisadas e, ainda, em função de que ambos vêm sendo mencionados por meio das políticas educacionais.

Quanto ao primeiro, por competências, de acordo com Macedo (2002) o conceito de competência, no que se refere ao Ensino Fundamental, é central nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a formação de Professores de Educação Básica. A autora destaca que “a despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular” (2002, p. 116).

Nesse sentido, Macedo (2002) menciona que pelo menos duas tradições pedagógicas sobre a noção de competência vêm sendo mescladas nas atuais políticas curriculares: a primeira origina-se nos trabalhos de Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa, popularizada na formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud; a segunda, originária fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental.

Com relação à primeira tradição, conforme mencionado por Macedo (2002) no Brasil os estudos de Perrenoud contribuíram para que a noção de competência fosse divulgada. Perrenoud, tendo como base Piaget, diz que os “esquemas permitem-nos mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível” (1999, p. 24). Nesse sentido, Machado (2007) diz que “a idéia de mobiliz**ação** implica pensar em algo prático” [grifos da autora] (2007, p. 7). Nessa direção, Macedo (2002) conclui que o sujeito competente seria, então, capaz de mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas.

Essa tradição, segundo a autora, utiliza ainda amplamente o conceito sociológico *habitus*, baseado em Bourdieu, que seriam os esquemas estabilizados.

Macedo (2002) menciona ainda que esses são insuficientes para dar conta de algumas situações complexas em que o sujeito precisa lançar mão de um conjunto de esquemas, que competem entre si, se combinam e recombina, tornando-se competente para fazer face a situações concretas. Nessa direção, a autora explicita que o caráter complexo da interação entre os esquemas acionados deixa claro que a competência não pode ser vista como uma mera associação linear de esquemas constitutivo do *habitus* do sujeito já que os esquemas se reconstruem no processo de associar-se. Entretanto, segundo Macedo (2002) Piaget refere-se a um conjunto de esquemas mais gerais, que são acionados em variadas situações, permitindo que o sujeito encontre saída para as situações novas, o que poderia explicar melhor a relação entre os esquemas e as competências.

Quanto à segunda tradição, Macedo (2002) diz que a noção americana de competência remonta ao próprio surgimento do currículo como campo de estudos uma vez que repousa na tradição do currículo por tarefas e objetivos. Essa tradição sofre influências, de acordo com a autora, do modelo tyleriano¹⁰ de elaboração do currículo e seus desdobramentos a partir de outros autores.

Ainda tomando como base Perrenoud, o qual, conforme já mencionado, contribuiu para popularizar o termo competência no Brasil, esse autor refere-se ao termo competência dizendo que “não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, agindo com discernimento”. Para tanto, o indivíduo precisa “dispor de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores” e “conseguir mobilizá-los e colocá-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz” (2002, p. 9).

Ou dito em outras palavras, competência é “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” [grifos do autor] (1999, p. 7). Nesse sentido, o autor explica que para que se tenha uma competência é necessário que vários conhecimentos sejam mobilizados.

¹⁰ Modelo que marcou a teoria do currículo e do plano, destaca-se o fato de que houve diversas variações do mesmo. Podemos dizer que resquícios desse modelo ainda se fazem presentes nas organizações curriculares. Uma das principais características desse modelo é a tentativa de estabelecer um processo de decisões hierarquizadas, dependentes umas das outras, que leve desde a determinação das necessidades às quais serve o ensino até a realização prática deste. É uma das tentativas de se conseguir um esquema universal para passar das intenções à prática (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

[...] os saberes são conquistas da humanidade, mas eles têm tanto mais valor na medida em que se pode utilizá-los para dar sentido ao mundo e para orientar a ação. [...] para utilizar esses saberes, é preciso *aprender*, como qualquer outra coisa [grifos do autor] (PERRENOUD, 2002, p. 9).

Logo, podemos inferir que o desenvolvimento de competências pode contribuir para uma maior “utilização” dos conteúdos, já que “as competências mobilizam conhecimentos os quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 40). A respeito disso, Costa (2005) diz que a construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da qualidade e da quantidade dos saberes transmitidos, pois somente seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Porém, a autora destaca que ao se colocar o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o conteúdo é interpretado como um meio de treinamento de execução de tarefas.

Para Macedo (2002) a análise da articulação entre competências e disciplinas precisa ser considerada sob dois pontos. Primeiro, se uma competência é entendida como a capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, as competências fogem ao limite das disciplinas. Dessa forma, a organização de um currículo por competências envolveria, por parte do professor, possibilitar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados, os quais auxiliariam na criação de competências.

Já o segundo ponto, traz a marca da descontextualização da noção de competência. Nessa direção, a autora menciona que se existem competências genéricas do tipo “gerir uma classe” (p. 123) e se essas são demonstradas por desempenhos não haveria incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar. A autora destaca que haveria competências disciplinares, haveria competências multidisciplinares, que envolveriam competências mais específicas de diferentes áreas disciplinares, haveria, ainda, competências transdisciplinares, as quais seriam mais abstratas e estariam na base de um conjunto variado de outras competências. Dessa forma, nessa acepção, a disciplina como tecnologia da organização do currículo permaneceria desempenhando seu papel de manutenção e controle.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) ao mencionar que se cada competência for referida a um conjunto de situações, questiona: “será que as situações mais

prováveis recorrem prioritariamente aos recursos de uma disciplina? De várias disciplinas? De todas elas? De nenhuma?” (p. 42). O autor explicita que várias hipóteses podem e devem ser consideradas, exemplifica dizendo que: “há situações cujo domínio encontra seus recursos, essencialmente, em uma única disciplina”, “há situações cujo domínio encontra seus recursos em várias disciplinas identificáveis” e “existem situações cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar” (p. 42), nesse caso depende de conhecimentos constituídos na experiência ou na ação. Notamos que o autor ao mencionar essas hipóteses além de considerar as disciplinas, considera as experiências, as quais fogem dos conhecimentos disciplinares.

No que se refere à construção de competências Perrenoud (1999) menciona que diversos conhecimentos são necessários e indispensáveis, mas que esses não podem ser mobilizados de maneira automática e, “para torná-los, de alguma maneira, ‘operatórios’, o ensino deveria propor múltiplas situações nas quais serão recursos [...] necessários para o sucesso na tarefa [...]” (1999, p. 22-23). Nesse sentido, a fim de que os alunos venham a construir competências, torna-se necessário que o aluno “seja levado regularmente a propor e a resolver problemas, a tomar decisões, a criar situações complexas, a desenvolver projetos ou pesquisas, a comandar processos de resultado incerto” (PERRENOUD, 2002, p. 10).

Perrenoud (1999) explicita as situações-problema a serem propostas aos alunos, as quais precisam ser “realistas”. Para tanto, um problema precisa inserir-se em uma situação que lhe dê sentido. Acrescenta que uma situação-problema precisa colocar o aluno diante de decisões a fim de que alcance um objetivo por ele traçado ou que lhe foi proposto. Nesse sentido, o autor diz que “pode-se tirar, de diversas práticas sociais, situações problemáticas das quais serão ‘extraídas’ competências *transversais*” (p. 36).

Macedo (2002) afirma que tendo em vista a relação entre competência e situações contextuais, as competências seriam construídas na prática social concreta. Porém, a autora destaca que “a dificuldade parece residir em como as experiências escolares podem ser planejadas para construir competências situacionais” (p. 120). E, acrescenta que “o problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstrai-las de seus contextos e de seus conteúdos” (p. 121). Dessa forma, Macedo (2002) diz que se

elimina a complexidade inerente à noção de competência, transformando-a em uma associação linear de esquemas prévios, característicos do humano e, ainda, a autora menciona que ao se eliminar a complexidade da noção de competência transforma-se a competência em condição para o desempenho, o que faz com que o currículo centrado nas competências se desenvolva tendo em vista um conjunto de desempenhos. A esse respeito Gimeno Sacristán (1998a) diz que o problema principal do desenvolvimento de habilidades na escola é a necessidade de vincular a formação de capacidades ao conteúdo e ao contexto cultural em que essas habilidades e tarefas adquirem significado já que o desenvolvimento de habilidades dissociadas de seu contexto é difícil e carente de aplicação.

Nessa perspectiva, convém destacar que nas instituições de ensino predomina a cultura escolar¹¹. Porém, essa pode e precisa aproximar-se do ambiente sociocultural em que se situa, para tanto é fundamental que se utilize dos saberes extra-escolares. Dessa forma, por mais que as práticas sociais sejam “abstraídas” de seu contexto original para serem trabalhadas na escola, dependem fundamentalmente da maneira que forem trabalhadas para, nesse caso, contribuírem com a construção das competências.

Nessa direção, Perrenoud (1999) menciona que há uma tentação em se trabalhar capacidades descontextualizadas nesse sentido podem-se citar algumas expressões usadas: saber comunicar, raciocinar, argumentar, organizar, etc. Esses termos segundo o autor podem ser considerados vagos e suscetíveis de múltiplas interpretações, assim como, considerados uma variação dos discursos clássicos sobre a missão da escola na formação das pessoas. Perrenoud expõe que “fala-se, às vezes, em competências apenas para insistir na necessidade de expressar *objetivos* de um ensino em termos de condutas ou práticas *observáveis*; ou seja, retoma-se a ‘tradição’ da pedagogia do domínio ou das diversas formas de pedagogia dos objetivos” [grifos do autor] (1999, p. 19).

A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa [...] os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre. Em suma, não basta

¹¹ Embora cultura escolar não seja um conceito simples de delimitar, considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma ação (traduzir em forma gráfica, observar, verificar se...) para designar uma competência! (PERRENOUD, 1999, p. 48).

Nesse sentido, Machado (2007) menciona que até pouco tempo na elaboração dos objetivos era necessário que se iniciasse com um verbo no infinitivo manifestando um desempenho a ser alcançado pelo aluno. A autora menciona ainda que mesmo que a linguagem educacional tenha mudado, isto é, não se usando mais objetivos, mas habilidades e competências, os desempenhos a serem alcançados pelos alunos/as provêm dos verbos. Ela explica que se a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, esse ato só pode ser viabilizado na prática, então, a autora questiona sobre qual classe de palavras expressaria melhor esse desempenho senão o verbo. Porém, Machado (2007) ressalta que centrar a compreensão sobre habilidades e competências apenas nos verbos é limitador já que

[...] não é na forma de redigir uma competência que está a essência da aprendizagem, mas num conjunto de práticas pedagógicas aninhadas, imbricadas, que por comporem um feixe entrelaçado e complexo exigem muito mais que apenas o desempenho técnico de quem conduz tais práticas (MACHADO, 2007, p. 12)

Nesse sentido, Macedo (2002), com base na tradição americana, diz que a concepção de currículo como uma listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, de comportamentos esperados mantendo-se, dessa forma, nos currículos por competências as características da racionalidade tyleriana.

Porém, Machado (2007) chama atenção para o fato de que mesmo que o verbo tenha habitado entre as pessoas, é preciso contribuir para que o aluno/a compare, classifique, leia, produza, pinte e borde, tendo-os como sujeitos de múltiplas competências, habilidades e aprendizagens, e nesse contexto os conteúdos de aprendizagem precisam abranger tudo aquilo que o sujeito do conhecimento necessite dominar para interagir socialmente.

Com relação ainda às competências, não podemos deixar de mencionar que, geralmente, o termo competência está associado ao termo habilidade – “habilidades e competências”. Nesse sentido, Machado (2007) diz que as habilidades são da mesma família das competências e, ainda, acrescenta que a diferença entre o que

seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. A autora explica que “competências e habilidades, portanto, ‘andam juntas’. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa” (2007, p. 8). Acerca disso, nesse momento, destacamos dois exemplos:

Exemplo 1:

[...] a competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras. No entanto, para se identificar características do texto narrativo, será necessário conhecer os elementos da narrativa. Nesse caso, identificar características do texto narrativo deixa de ser uma habilidade para constituir-se em uma competência. (MACHADO, 2007, p. 7 - 8).

Exemplo 2:

[...] para ser um/a exímio/a artilheiro/a de futebol, há que se ter habilidades tais como: trabalho em grupo, disciplina, comportamento esportivo, noções espaciais, noções sobre o tempo da bola, condicionamento físico, técnicas de drible, passe, colocação em campo, técnica de chute. Portanto, a competência de fazer gols implica na aquisição de múltiplas habilidades. No entanto, cada uma das habilidades citadas pode se tornar uma nova competência e requerer novas habilidades (MACHADO, 2007, p. 8).

Portanto, essas reflexões sobre as competências são oportunas, porque uma das instituições de ensino pesquisada organiza o seu currículo visando à construção de competências e, também, porque as políticas educacionais apontam nesse sentido. Porém, faz-se necessário que o conceito de competência, o qual possui várias interpretações dependendo do referencial escolhido, esteja bem fundamentado e delimitado por todos os envolvidos com a formulação de um currículo dessa natureza, o que demanda muito estudo.

Torna-se necessário, ainda, uma reflexão sobre quais competências deseje-se que os alunos construam. Para tanto, critérios precisarão ser construídos para essa definição. Dessa forma, é preciso, primeiramente, refletir a favor de quê ou de quem está a seleção de determinadas competências em detrimento de outras.

Outro aspecto que precisa ser pensado refere-se aos conteúdos. Qual espaço que esses passarão a ocupar? Serão selecionados conforme as competências a serem desenvolvidas? Sofrerão alterações ou continuarão da mesma forma conforme vinham sendo trabalhados pelas instituições? Nesse sentido, questionamos também acerca da metodologia dos professores voltada para o desenvolvimento das competências por parte dos alunos: os profissionais estão atentos a isso? As suas práticas irão ser alteradas?

Com relação à organização do currículo por projetos de trabalho, segundo Hernández (1998) esses podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em períodos diferentes, com diferentes representantes, com diferentes concepções e, também, diferentes denominações. Nesses diferentes períodos houve a elaboração de propostas inovadoras, na busca de alternativas para melhorar o ensino, baseadas na idéia de integração dos conhecimentos e na relevância de se considerar o que está ocorrendo fora da escola. O autor diz que:

[...] essas iniciativas fazem parte de uma tradição pedagógica que foi utilizada para promover uma visão do currículo escolar, que desse “melhores” respostas a perguntas tais como: Como ensinar os conceitos-chave aos alunos? Como podem aprendê-los? Como apresentá-los a partir da relação, e não da fragmentação das diferentes disciplinas escolares? Como superar a fragmentação dessas matérias? Como conectar com a diversidade o processo de mudança dos estudantes? Como levar em consideração as transformações sociais em relação com o que se ensina na Escola? [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p. 38).

Segundo Hernández (1998) os projetos de trabalho e a visão educativa que os sustenta convidam a rever o papel da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma maior compreensão das matérias e dos temas trabalhados. Nesse sentido, o autor menciona o termo transgressão, que está relacionado a uma intenção de mudança, a qual se vincula aos projetos de trabalho. Então, segundo Hernández (1998), o que é preciso transgredir?

Transgredir a educação baseada nos “conteúdos” como objetos estáveis e não como realidades socialmente construídas; transgredir os currículos centrados nas disciplinas como fragmentos, que trazem conhecimentos que pouco se relacionam com os saberes fora da escola; transgredir a visão de escola que desloca as necessidades dos alunos as etapas seguintes da escolarização e, por fim, transgredir a incapacidade da escola para repensar-se e dialogar com as transformações na sociedade, no aluno e na educação.

Nessa direção, Hernández (1998) diz que a visão de conhecimento e de currículo que os projetos implicam pode contribuir para a mudança na escola, mas que não são “a” mudança, nem “a” solução dos problemas da instituição escolar, mas constituem um “lugar” que pode “aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade”, “revisar a organização do currículo por

disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares”, “levar em conta o que acontece fora da escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Segundo Hernández e Ventura (1998) a proposta que inspira os projetos de trabalho vincula-se à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Os autores destacam que o sentido da globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola e, que, possivelmente, esteja avançando para centrar-se na forma de relacionar os diferentes saberes como alternativa a levar adiante a sua acumulação. Dessa forma, segundo esses autores, a função de um projeto é:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio [grifos do autor] (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Hernández (1998) destaca ainda a possibilidade de um currículo integrado como marco para repensar a organização do conhecimento na escola. Para tanto, o autor aponta argumentos a favor desse currículo: “ser mais eficaz na utilização do tempo”, “favorece-se a organização do tempo escolar, pois os alunos não se vêm expostos às constantes interrupções que trazem consigo os reduzidos períodos de ensino atuais”, “evita repetições de temas e conceitos tão freqüentes ao longo da escolaridade” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 53 - 54).

Então, após essas reflexões, o que é um projeto de trabalho? De acordo com Hernández (1998): 1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica; 2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista; 3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade; 4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação; 5. O docente ensina a escutar; a partir dos outros também pode-se aprender; 6. Há diferentes formas de aprender aquilo que se quer ensinar; 7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; 8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso; 9. Por isso, não se esquece que aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Nesse sentido, Hernández e Ventura (1998) destacam que um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo, ou seja, a partir da definição de um conceito, de um problema geral ou particular, de um conjunto de perguntas inter-relacionadas ou de uma temática, tudo isso, normalmente supera os limites de uma matéria. Então, neste momento cabe destacarmos as características dos projetos de trabalho, Hernández aponta as seguintes: “parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma”, “inicia-se um processo de pesquisa”, “buscam-se e selecionam-se fontes de informação”, “estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes”, “recolhem-se novas dúvidas e perguntas”, “estabelecem-se relações com outros problemas”, “representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido”, “recapitula-se (avalia-se) o que se aprende”, “conecta-se com um novo tema ou problema” (1998, p. 81).

Dessa maneira, notamos que o início do projeto é a escolha do tema, o que segundo Hernández e Ventura “em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes” (1998, p. 67). Nesse sentido, segundo esses autores o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente. No entanto, o professor e os alunos precisam questionar-se sobre a necessidade, a relevância e o interesse de se trabalhar um determinado tema. Enfim, segundo Hernández e Ventura (1998) em qualquer caso, trata-se de definir o tema em relação às demandas que os alunos propõem.

Quanto à atividade docente após a escolha do projeto Hernández e Ventura (1998) destacam sete pontos: (1) especificar qual será o fio condutor do conhecimento, o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais; (2) realizar uma primeira previsão dos conteúdos e das atividades, buscar fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto; (3) estudar e atualizar informações sobre o tema ou problema, com o critério de que as informações apresentem novidades, proponham perguntas permitindo ao aluno construir conhecimentos; (4) criar um clima de envolvimento e interesse no grupo; (5) fazer uma previsão dos recursos que transmitam ao grupo a atualidade e a funcionalidade do projeto; (6) planejar o desenvolvimento do projeto sobre a base de uma seqüência de avaliação; (7) recapitular o processo que se

realizou ao longo do projeto. Podemos perceber que esses pontos contribuem para a organização dos projetos já que servem como uma referência, como um guia para o desenvolvimento desses. Porém, essa seqüência não é rígida, pois cada professor de acordo com a sua especialidade, com o nível de ensino que atua, com a interpretação que tenha do que seja um projeto seguirá outro caminho.

Em relação às atividades dos alunos após a escolha do projeto, Hernández e Ventura (1998) destacam que paralelamente a tomada de decisões do professor, a turma vai realizando outras atividades. Dessa forma, a interação entre as atividades docentes e discentes articula o sentido da organização do projeto. Os autores destacam oito atividades a serem realizadas pelos alunos, essas não são as únicas, nem são realizadas da mesma maneira, pois é preciso considerar as especificidades de abordagem de cada tema, caso contrário o efeito inovador sobre a aprendizagem dos projetos ficaria limitada.

Assim, seguem as atividades dos alunos: (1) após a escolha do tema cada aluno elabora um índice, no qual especifica os aspectos que vai trabalhar no projeto, com os menores, se realiza coletivamente; (2) a colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice configura o roteiro inicial da classe; (3) os alunos realizam uma tarefa de busca de informações sobre o tema; (4) realizam o tratamento das informações; (5) desenvolvem os capítulos assinalados no índice, mediante atividades individuais ou em grupo; (6) realizam um dossiê ou síntese dos aspectos tratados e dos que ficaram em aberto para futuras aproximações por parte da turma; (7) realização da avaliação; (8) novas perspectivas de continuidade para projeto seguinte.

Dessa forma, percebemos que os projetos de trabalho podem ser uma alternativa aos currículos tão centrados nas disciplinas, onde elas nem sequer interagem, já que ao trabalhar com temáticas propicia uma maior integração entre as diferentes áreas. Destacamos também o fato dos alunos poderem participar das diferentes etapas do projeto e não simplesmente realizarem tarefas propostas pelo professor. Assim, notamos que o currículo organizado por projetos de trabalho “se configura como um processo em construção. O que leva [...] a não ‘fixar’ o que se ensina e se pode aprender na Escola de uma maneira permanente (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90).

Enfim, após essas reflexões, cabe destacarmos que esses são dois exemplos, entre as diferentes maneiras de organizar um currículo escolar que poderiam ser destacadas. Porém, conforme já mencionado, foram apresentados esses dois, “por competências” e “projetos de trabalho”, devido ao fato de serem os principais “modelos” que as escolas pesquisadas estão buscando adotar. Notamos que essas duas propostas, dependendo da forma como forem “implantadas” continuarão dentro dos campos disciplinares uma vez que, por exemplo, as competências e os temas sejam escolhidos em função dos conteúdos e não das demandas dos alunos, da escola e/ou sociais. Portanto, cabe ressaltar que os critérios para a seleção dos conteúdos, idéias, noções, representações, definições e informações a serem trabalhados tanto para o desenvolvimento das competências quanto para o desenvolvimento dos projetos precisam apresentar critérios consistentes e justificados.

1.4 Alfabetização e currículo: um diálogo possível para a qualidade do ensino da lecto-escrita

*Não basta saber ler Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição
que Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva
e quem lucra com esse trabalho.
(Paulo Freire)*

As relações com o ler e o escrever mudam conforme as transformações que vão ocorrendo em um determinado tempo. Conforme Ferreiro “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (2005, p. 13). Se em uma determinada época saber ler e escrever o próprio nome era suficiente, atualmente, é preciso, por exemplo, ter mobilidade frente aos diferentes gêneros textuais a fim de que se tenha chances de “disputar” espaços em uma sociedade tão competitiva quanto a que se vive. Nessa direção, cabe destacarmos que a idéia não é tornar os alunos “seres” competitivos, mas sim, pessoas que dominem o ler e o escrever para o seu crescimento pessoal e profissional a fim de que, por exemplo, não sejam barrados no mercado de trabalho por não dominarem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, destacamos o fato de que por muito tempo o acesso ao ensino da leitura e da escrita foi privilégio das elites. Pois saber ler e escrever relacionava-se/relaciona-se com o exercício do poder, já que dominar o ler e o escrever possibilita o acesso a saberes importantes, aos conhecimentos historicamente construídos, de forma que quem os dominasse podia subjugar os que não tivessem esse domínio.

Hoje, podemos dizer que o acesso ao ensino da língua materna nas escolas está próximo a universalização, ou seja, grande parte das crianças brasileiras têm acesso à escolarização formal. Entretanto, podemos discutir a qualidade desse ensino, uma vez que conforme os estudos de Mortatti “os dados do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] de 2001 revelam que 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola” (2004, p. 25). Nessa direção, Ferreiro diz que “na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos” (2003, p. 16). Assim, aquele dado traz à tona a reflexão sobre a desigual relação entre a universalização do acesso e a qualidade do ensino, assim como, questionamentos acerca da contribuição da escola para a vida das pessoas, uma vez que:

Saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 61).

Dessa maneira, neste momento se faz necessária uma reflexão a respeito da qualidade de ensino. A esse respeito Pérez Gómez (1998b) diz que o conceito de qualidade do ensino, como qualquer outro referente a uma atividade de prática social, é um conceito polêmico e elaborado de modo diverso devido às diferentes perspectivas teórico-práticas que afirmam distintos valores e defendem interesses variados e contrapostos. Pérez Gómez (1998b) aponta duas posições que apresentam proposições distintas acerca da qualidade de ensino: o *enfoque instrumental* e o *enfoque ético*.

Quanto ao *enfoque instrumental*, a qualidade de qualquer empreendimento ou atividade relaciona-se fundamentalmente com a eficácia. Então, a qualidade do ensino refere-se ao grau de correspondência entre os objetivos propostos e os

resultados obtidos, ao nível de eficácia na tarefa. O autor destaca ainda que como em qualquer outro campo de atividade tecnológica no âmbito da prática social, neste caso, na prática educativa, identifica-se a qualidade das tarefas com a eficácia dos resultados e os problemas relacionados com a eficiência apresentam um carácter técnico e econômico, independente da complexidade. Enfim, a preocupação centra-se na obtenção dos objetivos da forma mais rápida e eficaz ao menor custo possível.

Dentro desse enfoque o ensino configura-se, segundo Pérez Gómez como:

[...] um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, externas, cuja qualidade reside na eficácia e economia de sua realização. [...] um meio para realizar fins externos, cuja, determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola (1998b, p. 89).

Esse enfoque parece ir ao encontro do discurso sobre “a qualidade total em educação” (GANDIN, 1999b, p. 72). Nesse sentido, Gandin (1999b) chama a atenção para o fato de que essa concepção tem por trás uma visão de mundo neoliberal, que traz para a educação à lógica do mercado capitalista, que busca retirar os aspectos políticos do processo educacional, cooptando e invadindo o discurso histórico de democratização e qualidade de ensino dos educadores progressistas. De acordo com o autor essa despolitização da educação visa preparar de forma intensiva e organizada a tomada de uma frente essencial à manutenção do capitalismo como modo de produção dominante, através do senso comum.

No que se refere ao *enfoque ético*, Pérez Gómez (1998b) diz que a qualidade do ensino não se situa especialmente na eficácia com que se conseguem os resultados preestabelecidos. Dessa forma, é preciso considerar que o ensino, como toda prática social, é contingente a circunstâncias históricas e espaciais determinadas. Dessa maneira, o autor destaca que é o significado intrínseco das tarefas e trocas nas quais os alunos/as se envolvem é o que vai definindo o sentido e a qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade. Nessa direção, segundo Pérez Gómez (1998b) os efeitos mais significativos da prática educativa não são sempre aqueles que se manifestam no prazo mais curto de tempo, como requer o enfoque instrumental, já que os efeitos que têm uma vida mais prolongada são encontrados nas estruturas e esquemas de pensamento e da conduta, não se confundindo necessariamente com as manifestações imediatas dos conhecimentos, habilidades e reações.

Enfim, o autor diz que situar a qualidade do ensino na correspondência entre os resultados e objetivos preestabelecidos supõe uma grave restrição das possibilidades criadoras e inovadoras da atividade humana, já que a própria natureza do desenvolvimento humano transforma a educação num processo aberto, quanto mais satisfatório mais imprevisível.

Ainda a respeito da qualidade de ensino, Oliveira e Araujo (2004) dizem que a qualidade de ensino no Brasil foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade relacionava-se com a oferta limitada de oportunidades de escolarização, dessa forma, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. Na segunda, a qualidade foi percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do Ensino Fundamental, definido como o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino. A década de 90 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no Ensino Fundamental, por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem divulgados pela LDB. Segundo Oliveira e Araujo “[...] as medidas de correção do fluxo escolar têm atingido apenas parcialmente o quadro de iniquidades da educação brasileira, fazendo com que o direito à educação cumpra apenas de forma precária e pouco efetiva o seu ideal igualitário e emancipador” (2004, p. 13). E, por fim, na terceira forma, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Nesse sentido, Oliveira e Araujo (2004) destacam que o desafio hoje no que se refere ao direito à educação é fazer com ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e, que consubstancie um projeto de emancipação e inserção social no sentido de não (re) produzir mecanismos de diferenciação e de exclusão social.

Freire a respeito da ampliação da capacidade de atendimento diz que quando “se amplia a capacidade de atendimento das escolas em face da demanda, cedo ou tarde haverá pressão no sentido da mudança do perfil da escola” (2000, p. 21). Então, a fim de acolher a diversidade de pessoas que adentram nas escolas é preciso transformações em todos os sentidos nessas instituições, desde os currículos, passando pelas metodologias, até chegar nos espaços, que também precisam ser repensados. Tudo isso, a fim de que não mais ocorra o que Freire

menciona, que “são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação” (Ibid, p. 22).

Nessa direção, Gandin diz que “todos vão à escola” (1999a, p. 34), mas os recursos destinados a educação permanecem quase os mesmos e, ainda, o autor afirma que “a escola não foi capaz de se recriar para servir a toda a população que dela necessita” (Ibid, p. 35). Enfim, podemos dizer que não houve o devido equilíbrio entre o acesso e a qualificação desse acesso.

Essas colocações retomam algumas idéias já discutidas, principalmente, as que se referem à função da escola, que, não raras vezes, em seus documentos e nos discursos de professores, coordenadores e diretores, diz que tem como objetivo formar cidadãos críticos, atuantes e até mesmo transformadores da sociedade em que vivem. Dessa forma, questionamos como isso pode acontecer se as suas práticas, em especial, ao que diz respeito ao ensino da lecto-escrita, foco do estudo, ainda encontram-se defasadas e distantes da tão almejada qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán diz que:

As acusações às instituições escolares de que distribuem saberes pouco relacionados com as preocupações e necessidades dos alunos não apenas partem de uma imagem de escola obsoleta centrada em saberes tradicionais, em torno dos quais estabeleceram uma série de usos e ritos que tendem a justificá-la por si mesma, mas também expressam a aspiração manifesta a um currículo diferente que se ocupe de outros saberes [...] (2000, p. 56).

Assim, as questões que dizem respeito ao currículo voltado para a alfabetização tornam-se extremamente importantes, uma vez que são peças-chave para se pensar o ensino da lecto-escrita de qualidade, na direção da construção da cultura escrita na alfabetização. Conforme Gimeno Sacristán “muitos dos problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes em educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular” (2000, p. 30). Ferreiro demonstra, também, o quão importantes são as questões referentes ao currículo através de seu questionamento: “como conseguimos repensar um ambiente escolar que estimule a criança a aprender sem chegar a um currículo que deve ser coberto rigidamente?” (2001a, p. 147). Desse modo, acreditamos que o currículo pensado para o ensino da língua materna e o modo como ele é concretizado é o ponto de partida para possibilitar as

crianças à inserção na cultura escrita, superando práticas pouco desafiadoras no sentido da aprendizagem.

Nesse sentido, podemos dizer que não é mais possível que práticas centradas em atividades artificiais, com ênfase na memorização, cópia e repetição, que nada tem a ver com a escrita no dia-a-dia das pessoas, ainda persistam. Nessa direção, Ferreiro questiona: “se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem alfabetiza?” (2005, p. 17). Dessa forma, entendemos que o ensino da lecto-escrita precisa proporcionar meios pelos quais a criança possa refletir sobre esse objeto de conhecimento, sobre o seu funcionamento, sobre os seus usos e funções a fim de apropriar-se desse objeto e poder utilizá-lo a seu favor.

Ainda no que se refere às práticas alfabetizadoras, um exemplo pode ser citado. Ferreiro (2001a) quando questionada sobre o porquê da alfabetização apenas através do quadro-negro tende a ser deficitária, diz que qualquer escrita nesse espaço se inscreve em um contexto de clausura, fora da funcionalidade, é um local onde se produz uma escrita descontextualizada, pois o quadro produz um “não contexto”. Diante desse exemplo e de tantos outros que poderiam ser citados, podemos dizer que essa prática ainda é bastante presente no dia-a-dia das escolas, essa, por sua vez, não objetiva a possibilidade da criança ser uma usuária da escrita no seu cotidiano, o que revela a distância de certas atividades voltadas para o ensino da lecto-escrita e o uso “real” da língua materna.

Ferreiro ratifica essas afirmações quando diz que “um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade” (2003, p. 19). Então, é preciso que isso seja revertido a fim de que a escrita tenha sentido para a vida das pessoas. Entendemos que não é possível que se alfabetize visando apenas à continuidade da escolarização, o progresso na escola, mas sim que desde o início se objetive leitores e escritores críticos, capazes de expressarem-se, com qualidade, oralmente e por escrito.

Demonstrando o quanto é importante que desde o início da escolarização formal do ensino da língua materna sejam desenvolvidas atividades que não sejam artificiais e descontextualizadas, Ferreiro diz que:

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços) (2003, p. 25).

Dessa maneira, acreditamos que a escola precisa rever o seu papel, o seu currículo, as suas práticas. Nesse sentido, precisa também dar-se conta que muitas das crianças que fazem parte dela têm principalmente nessa instituição o acesso aos materiais escritos, assim como, estímulos para que aprendam. Nesse sentido Gimeno Sacristán menciona que:

O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse, que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. Não é indiferente saber ou não escrever, nem dominar melhor ou pior a linguagem em geral [...] (2000, p. 19 - 20).

Para tanto, é preciso refletir sobre os objetivos do ensino da leitura e da escrita na escola. A esse respeito Ferreiro afirma que “freqüentemente esses objetivos se definem de forma muito geral nos planos e programas, e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem” (2003, p. 18). A esse respeito Gimeno Sacristán (1995) diz que os currículos de língua têm como objetivos, por exemplo, desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, no entanto, eles nem sempre são alcançados ou buscados, pois o que acontece realmente nem sempre é de todo coincidente com o objetivado. O autor explica ainda que nem sempre os alunos podem expressar-se, nem todos podem fazer da mesma forma, “fazem-no em torno daquilo que se lhes pede e não em torno daquilo que para eles seria mais significativo [...] onde existem normas implícitas sobre o que se pode dizer” (1995, p. 87).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1995) fala de duas acepções acerca do currículo: o currículo como documento e o currículo real. A primeira acepção refere-se a um conjunto de especificações, objetivos, áreas, temas, etc., que para ser reformulado basta suprimir ou acrescentar conteúdos. No entanto, segundo ele o poder determinante deste currículo para a prática é limitado. Porém, acreditamos que se essa reformulação partir do coletivo da escola, se houver estudos nesse sentido podemos ter como consequência contribuições importantes para/com a melhoria das práticas. Quanto à segunda acepção, que diz respeito ao currículo real,

aquela se refere ao que ocorre na prática, a qual depende da metodologia utilizada pelo professor, seus exemplos, suas estratégias, sua postura frente aos alunos. Então, o currículo como documento, que é pensado para uma determinada realidade depende da forma como ele é posto em prática.

Vasconcellos fala que “a atividade docente na escola, assim como, a discente – está em grande medida condicionada pela configuração do currículo que assume” (2006, p. 28). Porém, ele acrescenta que “não que a relação proposta curricular-prática pedagógica seja mecânica ou que não haja grau algum de liberdade; mas a influência da estrutura curricular irá se manifestar nos mínimos detalhes [...]” (Ibid, p. 30). Essas colocações demonstram que é importante que o currículo seja pensado visando à melhor maneira de concretizar os objetivos da escola, pois há sim certo grau de influência nas práticas dos professores.

Frente a essas reflexões cabe decidir sobre o que se quer, se o que se quer é uma escola de qualidade, uma escola comprometida, na qual o currículo seja uma construção coletiva, muitos objetivos podem sim ser alcançados. Entretanto, é preciso avançar, sair do papel. Dessa forma, se faz necessário um contexto democrático a fim de que se construa e se busque alcançar coletivamente os objetivos traçados, o currículo proposto.

Nessa direção, é preciso que sejam revistas as maneiras de se pensar o currículo, em especial, o que se refere ao ensino da lecto-escrita. Tradicionalmente, o currículo era pensado por uma pessoa ou um grupo de pessoas, que não trabalhavam diretamente com as crianças, ou seja, as professoras recebiam programas prontos e tinham que cumpri-los.

Nesse perspectiva, Cagliari diz que é preciso que os professores “deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores [...]” (1991, p. 14). Então, o que é preciso hoje é que os professores que irão colocar em prática os currículos desenvolvam-no e o concretizem da melhor maneira possível, ou seja, objetivando alcançar as finalidades propostas.

Muitos aspectos precisam ser considerados na elaboração de um currículo voltado para a alfabetização. Acreditamos que o ponto de partida é ter claro que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso (FERREIRO, 2003, p. 20 – 21) e isso supõe “superar a visão da introdução à leitura

e à escrita como a aprendizagem de uma técnica” (Ibid, p. 17). Para tanto, a escola precisa abrir-se para a realidade no sentido de considerar a cultura extra-escolar, os conhecimentos prévios das crianças, pois essas desde que nascem são rodeadas pela escrita, uma vez que a mesma é um objeto social e cultural.

Dessa forma, mais do que nunca justificamos “a importância de se diversificar a cultura escolar” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 82), incluindo todos “para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos” (Ibid, p. 83). Um local de respeito, de inclusão, de diálogo, democrático, com igualdade de oportunidades, de não homogeneização.

Lerner (2002) diz que o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, ou seja, é o de conseguir que todos seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores, os quais sejam capazes de utilizar ativa e eficazmente a leitura e a escrita para cumprir diversas funções sociais. Nessa direção, a autora menciona que “o necessário” é: fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores que possam recorrer aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver; fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento; preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, o que segundo a autora possibilitaria que os educandos viessem a se incorporar à comunidade de leitores e escritores.

Nessa direção, a mesma autora diz que “o real” é que levar à prática “o necessário” mencionado é uma tarefa difícil visto que os propósitos que se buscam na escola no que se refere ao ler e ao escrever, muitas vezes, são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dessa instituição.

Outro fator que dificulta alcançar “o necessário” relaciona-se com a distribuição dos conteúdos no tempo, o que pode levar a parcelar o objeto de ensino, assim como, a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a colocar em primeiro plano os aspectos mais acessíveis a avaliação. Entretanto, conhecer essas dificuldades traz a possibilidade de saber lidar com elas e assim avançar no sentido de alcançar “o necessário”.

Outro aspecto que Lerner (2002) chama a atenção refere-se à importância de concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita através da reconceitualização do objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita, pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar). Dessa forma, essa mesma autora diz que ao definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e de escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações. Nesse sentido, conforme a autora é necessário elucidar em que consistem essas práticas, é necessário também examiná-las de perto a fim de explicitar quais são os possíveis conteúdos envolvidos nelas e tentar definir as condições didáticas potencialmente capazes de preservar o sentido dessas práticas.

Nessa direção, Lerner (2002) diz que a apresentação do objeto de ensino precisa favorecer tanto a fidelidade ao saber ou prática social que se pretende ensinar quanto às possibilidades do sujeito de atribuir um sentido pessoal a esse saber, de se constituir em participante ativo dessa prática.

Lerner (2002) chama a atenção ainda para o fato de que a caracterização do objeto de referência, do “modelo” que orienta a construção do objeto de ensino, é especialmente problemática, uma vez que o objeto a ser ensinado não é produto da atividade científica, ou, pelo menos, não o é no mesmo sentido que outros. As práticas sociais de leitura e de escrita existem desde muito tempo e são independentes dos estudos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, etc., que se ocupam delas. Porém, as contribuições das ciências da linguagem são fundamentais, segundo a autora, pois trazem uma contribuição definitiva à conceitualização das práticas, permitindo assim, explicitar alguns dos conteúdos que precisam estar em jogo na sala de aula. No entanto, a autora diz que há ainda muita pesquisa a ser feita para se ter um conhecimento confiável e rigoroso do funcionamento da leitura e da escrita como práticas sociais.

Nessa perspectiva, essa mesma autora traz a questão da transposição didática, a qual diz ser inevitável, já que a intenção do ensino faz com que o objeto não possa apresentar-se exatamente da mesma forma que ocorre no cotidiano. No entanto, segundo ela essa transposição precisa ser rigorosamente controlada, visto que a transformação do objeto precisa restringir-se àquelas modificações que

realmente são inevitáveis, uma vez que o objetivo é ensinar as crianças a fim de que elas possam utilizar o aprendido na escola em situações não didáticas. Em função disso é necessária uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. Assim, além do planejamento dessas atividades precisar levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças que estão se apropriando do objeto em questão, é preciso que a versão escolar não se afaste demasiadamente da versão social não-escolar.

Com relação às implicações curriculares Lerner (2002) menciona que as pessoas que projetam o currículo devem ter como preocupação prioritária, ao formular objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação, que tais práticas não desvirtuem a natureza do objeto de conhecimento que se pretende comunicar. Bem como, ao estabelecer acordo sobre os conteúdos e formas de trabalho é preciso avaliar as propostas em função de sua adequação a natureza e ao funcionamento cultural, extra-escolar, do saber que se quer ensinar. Nesse sentido, cada professor precisa ser responsável por propiciar intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento próximas de como esse foi socialmente produzido.

Quanto aos conteúdos presentes nas práticas sociais de leitura e escrita a autora diz que aclarar esses conteúdos implícitos naquelas supõe correr riscos em relação à preservação do sentido.

O primeiro risco é cair na tentação de transmitir verbalmente às crianças esses conteúdos. O segundo risco é o de produzir um parcelamento do objeto de ensino, uma vez que a tradicional distribuição do tempo didático poderia levar a interpretação de que os comportamentos podem ser ensinados um a um, fragmentando assim o objeto a ensinar, uma vez que se contorna a complexidade, reduzindo os objetos de conhecimento a seus elementos mais simples. O terceiro risco relaciona-se ao fato de se acreditar que seja suficiente abrir as portas da escola para que a leitura e a escrita funcionem como tal fazem em outros âmbitos, assim, destacamos o fato de que na escola a leitura e a escrita funcionam como objetos de ensino, porém uma aproximação as práticas sociais de leitura e de escrita faz-se necessária e pode ocorrer.

Com relação à seleção dos conteúdos a autora diz que esse é um ponto crucial, já que decidir o que é que se ensina significa, ao mesmo tempo, decidir o que não se ensina. Nesse sentido, a autora diz que as práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos. Dessa maneira, a consequência dessa ausência é a reprodução das desigualdades sociais relacionadas ao domínio da leitura e da escrita, fato que precisa ser considerado na elaboração dos currículos voltados para o ensino da língua materna.

Essas reflexões acerca da relação entre o currículo e a alfabetização demonstram que alternativas para a elaboração ou reformulação dos currículos voltados para o ensino da língua escrita são possíveis. Essas alternativas opõem-se as formas tradicionais do ensino da língua escrita, as quais não priorizam a inserção dos educandos na cultura escrita, uma vez que nessa concepção tradicional o ensino estrutura-se de forma fragmentada, pois segue uma progressão linear e cumulativa, na qual o objeto de conhecimento é simplificado, tornando-se, não raras vezes, um código a ser adquirido em detrimento dos usos e funções de um sistema de representação, o que tem como consequência decodificadores de textos, os quais enfrentam dificuldades frente às práticas sociais de leitura e escrita.

Enfim, essas reflexões acerca do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita indicam ainda para a importância de propiciar situações nas quais as crianças interajam com as práticas sociais de leitura e escrita, desde a fase inicial de ensino da leitura e da escrita na escola, a fim de que se apropriem daquelas e insiram-se na cultura escrita. Então, o currículo e a sua concretização pode e precisa ser pensado a partir dessa perspectiva, a qual focaliza a inserção dos educandos na cultura escrita.

1.4.1 A questão dos métodos

Ao falarmos sobre o ensino da leitura e da escrita, não raras vezes, vem à tona os métodos de alfabetização. Nessa direção, não podemos deixar de mencionar os métodos voltados para o ensino da lecto-escrita no Brasil, pois conforme Mortatti:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas

com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (2006, p. 1).

Essa autora menciona ainda que decorridos mais de cem anos desde a implantação, no Brasil, do modelo republicano de escola, podemos observar repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional no ensino da leitura e da escrita e fator responsável pelo seu fracasso. Mortatti (2006) acrescenta que por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos para esse ensino, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Mortatti (2000) destaca quatro momentos cruciais referentes às disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. Primeiramente, a disputa se deu a partir dos defensores do "método João de Deus" (palavração) e os partidários dos métodos sintéticos (soletração e silabação). Depois, de um lado, os defensores do novo e revolucionário método analítico (palavração, setenciação, historieta) e, do outro, os que ainda defendiam os métodos ditos tradicionais – métodos sintéticos (silabação). Num terceiro momento, aproximadamente na década de 1920, a disputa centrou-se entre os partidários do método misto (analítico-sintético ou vice-versa) e os defensores dos então tradicionais métodos analíticos. Nessa mesma época, houve uma tendência de relativização da importância do método. Por fim, por volta da década de 1970 a disputa centrou-se entre os partidários dos estudos de Ferreiro, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança e, os defensores dos tradicionais métodos (em especial, os mistos), cartilhas e testes de maturidade para alfabetização. Dessa forma, podemos destacar que ainda hoje resquícios desses momentos ainda se fazem presentes nas práticas de ensino da língua materna.

Com relação aos métodos Braggio (1992) diz que dentro da perspectiva dos mesmos há concepções que enfocam a natureza da linguagem como um sistema fechado, constituído de componentes não relacionados entre si e desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural que lhe dá origem. Quanto a sua apropriação, a linguagem é vista como uma habilidade que requer uma associação entre estímulos

e respostas, e o indivíduo faz associações de maneira passiva, mecânica, repetitiva e imitativa, isto é, o sujeito é considerado uma tábula rasa, um processador passivo dos estímulos do ambiente.

Ainda dentro da perspectiva dos métodos, a autora menciona a concepção de homem e de sociedade que está atrelada aos métodos. O homem é acrítico e incapaz de experimentar as contradições internas, de mudar a si mesmo e à sociedade que o cerca. A sociedade, por sua vez, é idealística, abstratamente concebida, estática e homogênea.

De acordo com essa mesma autora, o ensino da leitura e da escrita, através dos métodos, ocorre por meio do controle da aprendizagem: decide-se quando e como a criança deve aprender, inicialmente, ensinam-se os sons/letras considerados “mais fáceis”, trabalha-se com palavras desconexas, sílabas sem sentido, pseudo-textos, enfatiza-se a gramática e deixa-se de lado o componente semântico. E, ainda, não há espaço para o “erro”, requer prontidão para aprender, onde o aluno para estar pronto para ler e escrever precisa: dominar determinados conceitos, ter lateralidade, discriminação perceptivo-visual, etc. Dessa forma, percebemos que dentro desse contexto de aprendizagem não se considera a escrita como um objeto social e cultural. Nesse sentido, Braggio diz que:

Difícilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando letras representativas dos fonemas, colocando-as juntas e verbalizando-as; [...] que a escrita seja vista como mero reflexo da fala, sem função na sociedade; [...] (1992, p. 12).

Nessa direção, Ferreiro afirma que os métodos “[...] não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento” (2001b, p. 30). Realmente é difícil que alguém tenha uma aprendizagem de qualidade quando a base do ensino está centrada na memorização e repetição de letras e palavras selecionadas a partir da visão de quem ensina.

Ferreiro (2001b) ao referir-se acerca dos métodos enfatiza também que tradicionalmente, as discussões sobre a alfabetização centraram-se nessa questão. A autora menciona que as práticas convencionais voltadas para o ensino da lecto-escrita fazem com que a escrita “se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem

nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação” (p. 18, 2003).

Nesse sentido, Carvajal Pérez e Ramos García (2001) dizem que as atividades de escrita no cotidiano têm sempre uma finalidade e um destinatário que determinam o modo de realizá-las, pois de acordo com a finalidade da escrita há alterações no vocabulário, na estrutura do texto, na extensão, etc.

Acerca da leitura Nemirovsky (1996) diz que na vida diária as atividades de leitura sempre têm uma finalidade, ou seja, se lê, por exemplo, segundo o tipo de informação que se deseja, dessa forma, os portadores textuais irão modificar-se e, ainda, em cada situação a maneira de ler é diferente e determinada pela finalidade da leitura. No entanto, as práticas de leitura na escola, muitas vezes, não levam em consideração essas especificidades da leitura e da escrita e dessa maneira, “os usuários e os alunos egressos do sistema educativo devem aprender, à margem da mesma, a encontrar as estratégias leitoras e escritoras necessárias em cada caso” (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCÍA, 2001, p. 48).

Notamos, então, que são práticas as quais tratam a leitura e a escrita de forma artificial, pois não preservam a sua real função. Nesse sentido, Braggio diz que no enfoque dos métodos “não se dá nenhuma atenção ao significado, aos usos e funções da linguagem, ao contexto onde é produzida” (1992, p. 9), já que a escrita é “apresentada” na escola de uma maneira bem diferente a qual é encontrada nas ruas, nos livros, nas revistas, etc. Nessa direção, Carvajal Pérez e Ramos García (2001) dizem que a escrita, como objeto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas de suas propriedades assim, torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos para isso.

Os autores dizem ainda que é preciso a interação com a língua escrita tal como ela é e, dessa forma, se faz necessário apresentar a leitura e a escrita em contextos funcionais, como um desafio cognitivo e não como uma aprendizagem mecânica de uma técnica.

Nessa direção, Freire menciona que “aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (1976, p. 49). Por isso, é importante que desde o início do processo de alfabetização formal,

seja objetivada a formação de leitores e escritores críticos. Para tanto, se faz necessário que aos educandos seja possibilitado um ambiente de produção, interpretação, compreensão, reflexão, interação, onde a função da escrita não se perca através de tarefas que não propiciem tudo isso. Nesse sentido, Carvajal Pérez e Ramos García (2001) destacam a necessidade de respeitar a natureza desse objeto de conhecimento que é a escrita, evitando a banalização a que tantas vezes é submetido.

Outra questão importante que Ferreiro traz, ao referir-se sobre as práticas de alfabetização é quando afirma que, muitas vezes, ocorre a “ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem” (2003, p. 19). Essas práticas demonstram que as crianças não têm oportunidade de expor o que pensam sobre a escrita – suas hipóteses, por isso, tornam-se verdadeiras copistas, sem a mínima possibilidade de reflexão, compreensão ou recriação desse objeto que lhes é apresentado, de forma pronta e acabada. Nesse sentido, Carvajal Pérez e Ramos García (2001) dizem que não se pode identificar a escrita com a cópia de um modelo externo, porque o que se busca são escritores e não escribas.

Nessa direção, Ferreiro (2005) explicita em seus estudos que desde a sua origem o ensino da leitura e da escrita foi compreendido como a aquisição de uma técnica. Dessa forma, podemos dizer que implícita a essa compreensão encontra-se a concepção de que a escrita é um código de transcrição, quando, na verdade, precisa ser concebida como um sistema de representação, porque dessa forma, a sua aprendizagem “se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2001b, p. 16). Nesse sentido, Ferreiro menciona que:

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados [...]; um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não-observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado (2001b, p. 66).

Freire (2006) diz que para o processo de alfabetização tomado como um ato de conhecimento e um ato criador é impossível o trabalho por meio da memorização mecânica dos “ba-be-bi-bo-bu” ou a simples redução ao ensino puro da palavra, das

sílabas ou das letras. Contudo, esse tipo de prática é comum na perspectiva dos diferentes métodos, onde a linguagem é desconectada do mundo concreto. Nessa perspectiva, Carvajal Pérez e Ramos García (2001) chamam a atenção no que se refere ao ensino da leitura e da escrita que em primeiro lugar é preciso nos distanciarmos da “inglória guerra dos métodos de ensino”, os quais, em seu antagonismo, todos eles estão sustentados sob bases semelhantes, discrepando sobre as estratégias perceptivas que supostamente entram em jogo (auditiva para uns, visual e audiovisual para outros) e os fragmentos selecionados para seu ensino sistemático (letra, fonema, sílaba, palavra).

Essas reflexões expõem o fato de que os métodos não propiciam a construção do conhecimento por parte do sujeito em processo de aprendizagem. Por isso, é preciso que se tenha claro que “por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, *todas as escritas*” [grifos da autora] (FERREIRO, 2005, p.36).

Podemos dizer que as crianças mesmo antes de ingressar na escola possuem diferentes idéias sobre a escrita e isso precisa ser considerado no momento de planejar as intervenções pedagógicas para o ensino da lecto-escrita, o que na perspectiva dos métodos não é considerado. É como diz Ferreiro “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola [...]” (2003, p. 47). Se as ações pedagógicas não forem pensadas nesse sentido, leva-nos a inferir que a escola, ainda hoje, tende a homogeneização dos educandos e uma vez que não considera os seus conhecimentos poderá ser um meio de exclusão ao invés de inclusão. Por isso, de acordo com Ferreiro:

Transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica: esse parece ser o grande desafio para o futuro. Estamos aprendendo a fazê-lo no caso da alfabetização, mas é preciso levar isso às últimas conseqüências nas situações críticas: alfabetizar transformando em vantagens pedagógicas as diferenças de idade num mesmo grupo, as diferenças dialetais, as diferenças de línguas e de culturas [grifos da autora] (2005, p. 88).

Nesse sentido, Freire diz que “*aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para

nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” [grifos do autor] (1996, p. 69).

Dessa maneira, o professor precisa ser um mediador, um problematizador no sentido de propiciar a construção do conhecimento por parte dos alunos e não simplesmente impor as suas decisões a eles como se fossem sujeitos passivos, que nada soubessem e que, por isso, não podem contribuir com o planejamento. Nesse sentido, Ferreiro (2003) afirma que quando os professores se arriscam a dar a palavra aos alunos e escutá-los descobrem que seu trabalho se torna mais interessante, embora isso faça que eles, os professores, continuamente tenham que pensar. Enfim, é preciso que a prática educativa seja vista como “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 145).

Portanto, a partir de todas essas reflexões acerca dos métodos de alfabetização é preciso pensar que “*a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito*” [grifos da autora] (FERREIRO, 2005, p. 38). Para tanto, as práticas voltadas para esse ensino precisam ser desempenhadas da melhor maneira possível, ou seja, visando à inserção dos educandos na cultura escrita, no sentido da “desmetodização” (MORTATTI, 2006, p. 11) do ensino da língua escrita.

Nessa direção, Ferreiro menciona que “não se trata de buscar um ‘novo método’ que substitua os antigos, trata-se de recolocar, em primeiro plano, o sujeito ativo, inteligente e criador [...]” (1990, p. 70).

Enfim, é preciso a compreensão de que o processo de alfabetização inicia muito antes da criança ingressar na escola e que não se esgota nela, ou seja, é um aprendizado permanente. Portanto, cada criança que ingressar nas instituições escolares precisa encontrar um ambiente que respeite seus conhecimentos e que permita que ela avance no sentido de compreender como esse objeto de conhecimento funciona, seus usos e funções sociais, a fim de que a leitura e a escrita possam ser utilizadas no seu cotidiano a favor da compreensão e por que não da transformação do meio em que vive.

Dessa forma, é importante deixar um questionamento para reflexão: como é possível cumprir o que diz nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas – formar cidadãos atuantes em seu meio, críticos, solidários – se as práticas ainda estão centradas nos métodos?

1.4.2 A psicogênese da língua escrita

Segundo Bellés (2001) antes dos anos 70 acreditava-se que as crianças não sabiam nada a respeito da escrita e que só começavam a saber depois que aprendiam por meio de determinados métodos utilizados na escola, os quais desvirtuavam o que é a escrita, já que entendiam que ela envolvia apenas habilidades motoras da mão e as perceptivas do olho. Dessa forma, segundo a autora, escrever equivalia a fazer caligrafia, cópias ou conseguir a realização correta das letras e, ainda, dentro desse contexto não se aceitava que poderia haver idéias diferentes das do adulto alfabetizado e, desse modo, negava-se a possibilidade de que a criança pudesse gerar conhecimento próprio sobre a escrita.

No entanto, para pensar o ensino da leitura e da escrita em uma outra perspectiva, diferente da questão dos métodos, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) são fundamentais, pois através deles é possível evidenciarmos a importância de refletirmos sobre tal processo a partir da perspectiva de quem aprende, isto é, deslocar o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, demonstrando que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista do sujeito aprendente. Assim, Ferreiro (2001b) diz que até então as discussões com relação às práticas alfabetizadoras não levaram “em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita” (2001b, p. 29).

Então, podemos dizer que a partir dos resultados dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) é possível dizer que essas pesquisadoras promoveram uma revolução conceitual, pois as autoras traçaram a psicogênese da língua escrita, demonstrando que o processo de apropriação da língua escrita inicia-se muito antes do ingresso da criança na escola. A esse respeito Ferreiro diz que as crianças:

Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (2001b. p. 65).

Até as explicitações dessas pesquisadoras, a apropriação da escrita era tratada como uma aquisição escolar, conforme já mencionado. As primeiras tentativas de escrita das crianças eram consideradas como um faz-de-conta e não como o início do processo de apropriação. Ferreiro e Teberosky afirmam que o fato de que “uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito [...]” (1985, p. 39).

Assim, as autoras propõem três períodos que demonstram a evolução das conceitualizações sobre a escrita na criança. O *primeiro período* caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e marcas gráficas não-figurativas, ou seja, “[...] a escrita parece ser definida apenas pela negação; ela não é desenho” (FERREIRO, 1990, p. 22). Dessa forma, ao desenhar, a criança, está no domínio do icônico e ao escrever está no domínio não-icônico, isto é, “[...] as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos” (FERREIRO, 2001b, p. 19).

O *segundo período* tem como característica a construção de modos de diferenciação entre o encadeamento das letras, neste caso os critérios de interpretabilidade situam-se nos eixos quantitativos (quantidade mínima de caracteres) e qualitativos (variedade intrafigural). O primeiro e o segundo períodos apresentam a hipótese/nível pré-silábico. Algumas características da hipótese pré-silábica podem ser destacadas, dentre elas, inicialmente, a distinção entre desenhar e escrever.

De acordo com Ferreiro as primeiras escritas infantis aparecem “[...] como linhas onduladas ou (zig-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas)” (2001b, p. 18). A criança, inicialmente, pode falar em letras e números sem fazer distinções entre esses subsistemas, pois ela está centrada na diferenciação entre o desenhar e o escrever.

Aos poucos essas formas gráficas vão evoluindo, conforme as crianças vão interagindo com a escrita presente no seu meio. Segundo Ferreiro (2001b) as crianças buscam formas de diferenciação entre as escritas, para tanto elas empregam grande esforço intelectual. Os critérios de diferenciação, no início, são intrafigurais, caracterizando-se pelo estabelecimento das propriedades que um texto

escrito deve possuir para poder ser legível (FERREIRO, 2001b). O critério intrafigural – eixo quantitativo, refere-se à quantidade mínima de caracteres que um texto deve possuir para que seja interpretável. Esse número gira em torno de três letras.

Já o critério de diferenciação interfigural – eixo qualitativo, caracteriza-se “[...] pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para ‘dizer coisas diferentes’” (FERREIRO, 2001b, p. 24). Assim, “[...] *se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco esse cartão pode oportunizar um ato de leitura*” [grifos da autora] (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 43). Então, para que uma escrita seja legível é preciso que se tenha um número mínimo de caracteres e também uma variedade entre esses.

Por fim, o *terceiro período* caracteriza-se pela fonetização da escrita, o foco é na “[...] atenção às propriedades sonoras do significante [...]” (FERREIRO, 2001b, p. 24), é “quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala” (Idem, 2003. p. 85). Nesse período, inicialmente, explicita-se a hipótese silábica, passa pela hipótese silábica-alfabética até chegar ao nível/hipótese alfabética.

Quanto à hipótese silábica, segundo Ferreiro: “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)” (2001b, p. 24). Nesse momento, a criança começa a perceber que ao escrever uma palavra a quantidade de letras da mesma pode ter correspondência com a emissão sonora. Conforme Ferreiro (1990) um dos conflitos gerados pela hipótese silábica centra-se na exigência de uma quantidade mínima de letras, por isso, a dificuldade na escrita de palavras dissílabas e monossílabas em crianças que estão nesse nível e também a exigência de variedade entre os caracteres.

Segundo Weisz (1985) o nível silábico é um salto qualitativo, porque a criança passa a compreender que a escrita representa os sons da fala e não o objeto a que o nome se refere. Mas ao mesmo tempo é uma hipótese parcialmente falsa (WEISZ, 1985), porque a idéia de que cada letra representa uma sílaba não condiz com a escrita convencional, porém, é uma hipótese necessária, pois mostra o avanço em relação às hipóteses anteriores. A respeito dessa hipótese, Bellés (2001) a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) diz que as crianças que conseguem produzir

escritas silábicas já sabem que a escrita representa algumas características da linguagem, sabem como proceder para segmentar os enunciados sonoros em unidades silábicas e sabem fazer com que uma unidade gráfica corresponda a cada sílaba. Enfim, segundo Ferreiro “[...] a hipótese silábica tem uma importância enorme na evolução da escrita da criança. Pela primeira vez, a criança encontra um meio amplo que lhe permite compreender a relação entre a totalidade e as partes que a compõem” (1990, p. 56).

Em relação à hipótese silábica-alfabética, Bellés (2001), tendo como base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), diz que nesse nível as crianças conseguem realizar uma análise mais minuciosa dos enunciados sonoros e encontram unidades menores que as sílabas, que são os fonemas. Então, podemos dizer que essa hipótese é um nível intermediário, pois com relação ao nível anterior a criança começa a acrescentar letras, mas também conserva as características da hipótese antecedente, quando a sílaba é representada por uma letra. Por muito tempo as escritas das crianças nesse nível foram consideradas como desvios, problemas de escrita, pois se pensava que a criança estava “comendo letras”, quando na verdade, se comparada ao nível anterior, ela estava acrescentando letras.

Por fim, o nível alfabético, que segundo Ferreiro (1990) é quando a criança já compreendeu como funciona o sistema de representação, como a escrita é representada e quais são as suas regras de representação. Entretanto, após essa etapa, alguns problemas ainda ficam por resolver, como por exemplo, a questão da ortografia, a separação entre as palavras, a pontuação, elementos que são convencionados e dependem de alguém que os ensine. Nesse sentido, cabe ao professor propiciar situações em que a criança possa apropriar-se dessas convenções.

Assim, podemos destacar que a apropriação da escrita não está orientada pela ordem cronológica, já que influencia nesse processo a possibilidade de acesso aos materiais escritos, o fato de viver em um ambiente onde a leitura e escritas estão presentes. Então, podemos dizer que os conhecimentos acerca da escrita que as crianças possuem ao ingressarem na escola dependem das oportunidades de interação com os materiais escritos, que as mesmas tiveram em seu meio. Por um lado, segundo Ferreiro (2003) para as crianças que convivem com adultos alfabetizados, que lêem e que escrevem, o conhecimento a respeito das funções

sociais da escrita é “natural”, por outro lado, o mesmo não ocorre para as crianças que não têm iguais oportunidades. Essas crianças têm somente na escola a possibilidade dessas interações.

Nessa direção Freire (2000) afirma que é evidente que as crianças que não convivem com palavras escritas ou que tem pouca relação com elas, crianças cujos pais não lêem livros ou jornais, tenham mais dificuldade em passar da oralidade para a escrita, mas isso não quer dizer que essas carências determinem a sua incompetência absoluta.

Dessa forma, se a instituição escolar ignorar isso, partindo do pressuposto que todas as crianças já conhecem as funções básicas da escrita em sociedade ou considerarem que possuem algum problema de aprendizagem estará contribuindo para a exclusão dessas crianças.

Portanto, os aspectos relacionados à avaliação precisam estar claramente incorporados às práticas escolares que envolvem eventos de lecto-escrita. Porém, o que observamos é que “os critérios de avaliação do saber [...] que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas enquanto desajudam os meninos e meninas populares” (FREIRE, 2000, p. 22). O que se evidencia é que a avaliação ainda está centrada na experiência das crianças mais favorecidas, entretanto, as experiências das crianças, que tem pouco contato com os materiais escritos antes do seu ingresso na escolarização formal, muitas vezes, não são consideradas, o que contribui mais uma vez para exclusão desses alunos.

Retomando mais uma vez aspectos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) é importante destacar que as autoras em sua obra não propõem um método e sim uma teoria que explica o processo de apropriação da língua escrita, conforme descrito. Nessa direção, Teberosky (2001) enfatiza que conhecer a descrição evolutiva serve para proporcionar uma perspectiva sobre a forma de funcionamento da mente da criança e esta deveria ser apenas uma parte da base do conhecimento pedagógico, a outra parte é saber como se deve intervir, que modelos devem ser propostos e como convém avaliar todos esses aspectos que contemplam esse conhecimento.

Para Mortatti:

Não se trata, portanto, de discutir métodos de ensino, mas de compreender o processo de construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a língua escrita, para se buscarem procedimentos didático-pedagógicos adequados a esse processo (2000, p. 19).

Ainda nessa direção, Bellés enfoca que “as construções dos pequenos devem ser entendidas como recriações ou reconstruções cognitivas pessoais baseadas na informação de que dispõem” (2001, p. 67), o que comprova que a criança no início do seu processo de apropriação da língua escrita pensa sob bases diferentes das que o adulto já tem consolidada.

Dessa maneira, evidenciamos o fato de não haver mais “espaço” para os métodos de alfabetização. Então, o professor de posse dos conhecimentos a respeito das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) precisa propor situações de aprendizagem nas quais as crianças possam entrar em conflito com as suas hipóteses a fim de avançarem até o nível alfabético.

Nesse sentido, Bellés diz que:

O conhecimento que a psicogênese nos oferece sobre o processo de [...] [apropriação] das crianças permite que penetremos no universo de suas idéias, mas também nos tem aberto novas perspectivas para encarar a prática educativa de ensino e de aprendizagem. No contexto social da sala de aula, o corpo docente deve acolher, guiar, aumentar e inserir o conhecimento dos alunos nas práticas culturais da escrita em nossa sociedade (2001, p. 81).

Logo torna-se necessário estabelecer uma relação entre esses estudos e as ações pedagógicas, caso contrário, os alunos ainda continuarão a serem “tratados” da mesma forma, como se pensassem da mesma maneira e tivessem conhecimentos prévios iguais. Assim, a partir do conhecimento da psicogênese da língua escrita acreditamos que é fundamental que o professor busque metodologias, estratégias, enfim, propicie meios para que as crianças reflitam acerca desse objeto de conhecimento que é a escrita e avancem até compreender o que a escrita representa e como ela é representada.

Enfim, conforme Prat i Pla (2001) faz-se necessário um modelo pedagógico que alterne atividades individuais e coletivas, de forma que ensinar e aprender sejam considerados um processo de comunicação, uma construção conjunta de conhecimentos, em que o grupo troca, contrasta pontos de vistas, muitas vezes divergentes, colabora, mas também é um processo individual em que cada indivíduo

interpreta, constrói, reconstrói de forma pessoal suas concepções e idéias sobre a lecto-escrita.

DESENHO DA PESQUISA

2.1 Temática

A investigação aqui apresentada tem como foco compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua materna e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização.

Dessa maneira, a partir da relação entre o currículo e o ensino da lecto-escrita, nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, a seguinte temática foi proposta:

A organização do currículo voltado ao ensino da língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização.

A partir dessa temática foi destacado o seguinte problema de pesquisa:

Quais referenciais voltados ao ensino da língua materna na perspectiva da cultura escrita são apresentados no currículo das três escolas públicas pesquisadas?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

- Compreender a organização do currículo voltado ao ensino da língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e a sua relação com a cultura escrita na alfabetização.

2.2.2 Objetivos específicos

- Compreender como se dá a participação das professoras do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental na elaboração do currículo voltado para o ensino da língua materna;
- Identificar o que as docentes/alfabetizadoras pensam sobre o ensino da leitura e da escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Decorrem desses objetivos e também do problema de pesquisa as seguintes questões de pesquisa:

- Quais referenciais embasam a construção do currículo das escolas pesquisadas?
- Quais referenciais voltados ao ensino da língua materna estão presentes nos currículos das escolas pesquisadas?
- Como a escola organiza o trabalho pedagógico voltado para o ensino da leitura e da escrita iniciais?

2.3 Abordagem metodológica

Neste momento, explicitaremos o caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, destacamos as contribuições de alguns autores: Kahn e Cannell (1962), Bardin (1977), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), André (1998), Merriam (1998), Richardson (1999) e Minayo (2000).

Dessa forma, as reflexões que seguem demonstram as características da abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, bem como as contribuições daquela para esse estudo.

Conforme, Minayo a metodologia é o “caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (2000, p. 22). Nesse sentido, Richardson (1999) explica que há problemas que exigem uma metodologia de conotação qualitativa. O autor diz também que a abordagem qualitativa de um problema é uma opção do investigador e essa opção justifica-se por ser uma maneira adequada de entender um fenômeno social. Então, conforme o problema que se queira investigar busca-se a abordagem qualitativa ou quantitativa de pesquisa. Assim, de acordo com o

problema de pesquisa proposto e os objetivos do estudo, buscamos na abordagem metodológica qualitativa de pesquisa subsídios para o desenvolvimento da investigação.

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) destacam pelo menos cinco características da investigação qualitativa, porém dizem que nem todos os estudos qualitativos compartilham essas características com igual eloquência e que alguns podem ser totalmente desprovidos de uma ou mais características.

A *primeira* característica apontada pelos autores é a seguinte: “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Ibid, p. 47), nesse caso, o pesquisador insere-se no local de estudo com a preocupação de entender o contexto em que as ações acontecem, o mesmo ocorre quando a pesquisa é voltada para os registros oficiais, buscamos as circunstâncias em que eles foram produzidos.

A *segunda* característica sugere que: “a investigação qualitativa é descritiva” (Ibid, p. 48), dessa forma, podemos dizer que a palavra escrita assume papel importante nas pesquisas qualitativas, pois os pesquisadores tentam descrever, de forma narrativa, situações e visões; a escrita é importante tanto para o registro dos dados quanto para a sua publicação.

Quanto à *terceira* característica, essa diz que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Ibid, p.49), isto é, buscamos como os fatos acontecem, buscamos a história natural dos acontecimentos que se pretende estudar. A *quarta* característica indica que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Ibid, p. 50), quer dizer que os dados são recolhidos não com vistas a confirmar ou invalidar hipóteses, mas tudo vai sendo construído a partir dos dados que forem sendo recolhidos e organizados.

A *quinta* e última característica indica que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (1994, p. 50), podemos dizer que a partir da apreensão das perspectivas dos participantes, os investigadores tentam entender a dinâmica interna das situações. Nesse sentido, a fim de certificar-se que estão apreendendo as diferentes perspectivas adequadamente, alguns investigadores, por exemplo, após transcreverem as entrevistas, divulgam as mesmas aos entrevistados para que eles leiam e opinem, caso não concordem os rumos da investigação podem mudar.

Enfim, essas características trazidas pelos autores podem contribuir para que o pesquisador, iniciante ou não, possa ter idéias das particularidades da pesquisa qualitativa.

Para Lüdke e André (1986) o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, possui um plano flexível e enfoca a realidade de forma complexa e contextualizada.

Ainda no que se refere à pesquisa qualitativa André (1998) chama a atenção para o risco de se continuar empregando do termo “pesquisa qualitativa” de maneira genérica, pois isso pode trazer como consequência o fato de chamar qualquer tipo de estudo, uma vez que não envolva números, de qualitativo. A autora diz que:

[...] as discussões hoje devem se centrar em questões mais consistentes como: a natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso desse conhecimento; critérios para avaliação do trabalho científico; critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos; métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros (1998, p. 16).

Dessa forma, a partir dessas reflexões e dos objetivos desse estudo a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o *estudo de caso*, mais especificamente o *estudo de caso múltiplo*. Yin (2005) explica que um estudo de caso múltiplo ocorre quando um estudo contém mais de um caso único, este por sua vez envolve, por exemplo, uma instituição, uma pessoa, um fato, um documento, etc. Nessa pesquisa, contamos com a colaboração de três escolas, as quais apresentam duas procedências administrativas diferenciadas – rede municipal e rede estadual – o que justifica a caracterização da pesquisa como estudo de caso múltiplo, já que, com base em Yin (2005), cada escola foi objeto de estudo de caso individual, porém o estudo como um todo abarcou essas três instituições.

Yin (2005) afirma que é melhor preferir projetos de casos múltiplos a projetos de caso único e explica ainda que mesmo que seja possível, por exemplo, um estudo de caso de dois casos, as chances de fazer um bom estudo de caso serão melhores do que utilizar um projeto de caso único, já que conforme Herriott e Firestone (1983 apud YIN, 2005) as evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes e o estudo global é visto como algo mais robusto.

Conforme Yin (2005) o estudo de caso único e os estudos de casos múltiplos são variantes dentro da mesma estrutura metodológica e nenhuma distinção muito

ampla é feita entre o chamado estudo de caso único e os estudos de casos múltiplos. Nesse sentido, destacamos algumas características do estudo de caso, os quais se aplicam também para o estudo de caso múltiplo. Lüdke e André (1986) apontam as seguintes características: 1) *“Os estudos de caso visam à descoberta”* [grifos das autoras] (1986, p. 18). Neste caso, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele precisa estar atento a novos elementos que possam emergir e que possam ser importantes para o estudo. Então, o pesquisador parte de um referencial teórico inicial, mas de acordo com o avanço da investigação novos elementos podem ser acrescentados, devido à complexidade da problemática de estudo. 2) *“Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’”* [grifos das autoras] (Ibid, p. 18). Quer dizer que para a compreensão de uma determinada problemática torna-se necessário considerar o contexto em que ela se situa. 3) *“Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”* [grifos das autoras] (Ibid, p. 19). Nesse sentido, o pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes num determinado problema, enfatiza a complexidade das situações, evidenciando-se a inter-relação entre seus componentes. 4) *“Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”* [grifos das autoras] (Ibid, p. 19). Neste caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em distintos momentos, por meio de diferentes instrumentos, em situações variadas e com uma variedade de informantes.

Por fim, as últimas características: 5) *“Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”* [grifos da autora] (Ibid, p. 19). Assim, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? 6) *“Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”* [grifos da autora] (Ibid, p. 20). Quando a situação estudada pode suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essas divergências, revelando ainda o seu ponto de vista. Desse modo, é deixado aos usuários do estudo tirar as suas conclusões sobre esses aspectos contraditórios. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista de diferentes perspectivas. 7. *“Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de*

pesquisa” [grifos da autora] (Ibid, p. 20). Os relatos escritos dos estudos de caso apresentam, geralmente, um estilo formal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. Enfim, a preocupação é com uma comunicação direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso, segundo Nisbet e Watt (1978 apud Lüdke e André, 1986) há três fases: a primeira, exploratória, a qual contribui para a definição mais precisa do objeto de estudo; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira, consiste na análise e interpretação sistemática dos dados.

Enfim, podemos dizer que a abordagem metodológica qualitativa, estudo de caso múltiplo, conforme as características apresentadas trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento dessa investigação. Possibilitou uma aproximação constante ao foco da pesquisa, permitindo assim, uma compreensão aprofundada acerca do currículo voltado para o ensino da língua materna e a sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização, das escolas pesquisadas.

2.4 Instrumentos de pesquisa

De acordo com a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, estudo de caso múltiplo, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: a análise documental e as entrevistas.

De acordo com Minayo (2000) ao se desenvolver uma proposta de investigação ou até mesmo etapas da pesquisa, se reconhece a conveniência e a utilidade dos métodos/instrumentos diante do tipo de informações necessárias para alcançar os objetivos do trabalho.

No que se refere à *análise documental*, Bogdan e Biklen chamam esse tipo de dado (documentos) de “dados produzidos pelos sujeitos” (1994, p. 176), citam como exemplos: propostas, declarações de filosofia, cartas pessoais, memorandos, documentos sobre políticas, etc. Os autores dizem também que esses dados podem servir como detalhes factuais – como as datas de reuniões – ou podem servir “como

fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo” (Ibid, p. 176).

Bardin diz que “a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [informação contida nos documentos] por intermédio de procedimentos de transformação” (1977, p. 45). Nesse caso, o intuito é obter o máximo de informações pertinentes.

Richardson menciona que “pode-se comprovar a grande diversidade de documentos e a abrangência que oferece o estudo desses documentos” (1999, p. 228). Acrescenta ainda que a análise documental “pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles” (Ibid, p. 228). Nesse sentido, Gil afirma que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (1999, p. 166).

Lüdke e André mencionam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (1986, p. 38). As autoras afirmam ainda que os documentos podem ser uma fonte importante de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Quanto aos procedimentos para a realização da análise documental, Richardson (1999) diz que são bastante semelhantes a algumas técnicas de análise de conteúdo, porém a análise documental trabalha sobre os documentos e é essencialmente temática. Quanto à caracterização da análise de conteúdo, no item Procedimentos de análise, haverá uma descrição mais detalhada sobre o que consiste esse tipo de análise. Enfim, todas essas colocações servem para justificar a análise dos documentos nesta pesquisa, pois esse tipo de análise contribuiu como mais um meio para favorecer o entendimento do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita nas escolas pesquisadas.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986) ao referirem-se sobre os procedimentos metodológicos da análise documental, mencionam que a primeira decisão é caracterizar o tipo de documento que será usado ou selecionado. Mencionam também que a escolha dos documentos não é aleatória, pois geralmente há algum

propósito guiando a sua seleção, depois da seleção o pesquisador procederá à análise dos dados.

Nessa investigação, os documentos analisados foram os Projetos Político-Pedagógicos e os planos de estudos das instituições colaboradoras. Podemos dizer que esse tipo de dado favoreceu a obtenção de informações pertinentes a respeito do foco do estudo, já que permitiu uma aproximação ao problema e aos objetivos da pesquisa, refletindo a maneira como as instituições organizam o seu currículo voltado para a alfabetização, bem como o modo como explicitam determinados conceitos relacionados com a temática da pesquisa.

No que diz respeito às *entrevistas*, Minayo menciona que essas são um “instrumento para orientar uma ‘conversa com finalidade’ [...] ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação” (2000, p. 99). Segundo Kahn e Cannell (1962 apud MINAYO, 2000) a entrevista de pesquisa é uma conversa a dois, que parte do entrevistador, com o intuito de fornecer informações pertinentes para objeto de pesquisa. Nesse sentido, Gil define a entrevista “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (1994, p. 113). Para Bogdan e Biklen “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p. 134). Por fim, Richardson define a entrevista como sendo uma “interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, na vida e definição dos indivíduos” (1999, p. 207).

Nesse sentido, o papel do entrevistador é compreender “os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, entendemos que a entrevista, utilizada como instrumento de pesquisa é um meio para, de acordo com os objetivos da investigação, contribuir para o entendimento da problemática de estudo, a partir das falas dos colaboradores da pesquisa, os entrevistados.

Quanto ao tipo de entrevista, as entrevistas qualitativas “variam quanto ao grau de estruturação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nessa direção, Minayo ao se

referir sobre as diferentes formas de entrevistas diz que as mesmas “se resumem em ‘estruturada’ e ‘não-estruturada’ entre as quais há várias modalidades que se diferenciam em maior ou menor grau pelo fato de serem mais ou menos dirigidas” (2000, p. 109). Segundo Gil (1994) a entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e relação permanece invariável para todos os entrevistados. Quanto à entrevista não-estruturada, segundo Neto (1994), o entrevistado aborda livremente o tema proposto.

Neto (1994) acrescenta ainda que há formas de entrevista que articulam as modalidades estruturada e não-estruturada, caracterizando a entrevista semi-estruturada. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) afirmam que a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, conforme o desenrolar da entrevista.

Dessa forma, conforme o tipo de pesquisa, nas diferentes fases do estudo investigativo, diferentes tipos de entrevistas podem ser realizadas. Nessa pesquisa, optamos por utilizar a entrevista semi-estruturada devido ao fato de que essa permite que as questões funcionem como um guia, as quais podem ser desdobradas, permitindo que por meio da fala do entrevistado informações acerca da temática em estudo possam ser coletadas.

Nessa investigação, ao todo, foram realizadas dezoito entrevistas, onde contamos com a colaboração de nove professoras. As entrevistas foram divididas em duas etapas. A primeira etapa caracterizou-se por abordar vários aspectos relacionados à temática em estudo. A segunda etapa configurou-se por questões, que visaram aprofundar aspectos da primeira etapa que não ficaram claros, assim como, retomar pontos ligados aos objetivos e as questões de pesquisa. Convém destacar que conforme as entrevistas foram sendo transcritas, elas iam sendo entregues as colaboradoras da pesquisa, a fim de que elas lessem e fizessem as alterações que achassem pertinentes.

Destacamos ainda o fato de que conforme as análises dos documentos iam ocorrendo, as entrevistas contribuíram para que o processo de construção desses documentos fosse sendo clarificado, permitindo assim que as circunstâncias de produção desses fossem compreendidas.

Portanto, podemos dizer que a utilização da análise documental e das entrevistas contribuiu para o entendimento dos aspectos relacionados à organização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita, foco do estudo. Quanto às entrevistas, podemos dizer que esse instrumento contribuiu enormemente com o desenvolvimento da pesquisa já que por meio das falas das professoras colaboradoras da investigação foi possível conhecer suas idéias, opiniões, concepções acerca do currículo e da alfabetização e, conseqüentemente, suas implicações para o ensino da leitura e da escrita. Já no que se refere à análise documental, essa permitiu uma aproximação a maneira como as escolas organizam o seu currículo e, também, o contato com diferentes concepções presentes nos documentos relacionadas ao problema de pesquisa e aos objetivos.

Deste modo, a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, estudo de caso múltiplo, assim como os instrumentos de “coleta de dados”, análise documental e entrevistas, contribuíram para que o foco da pesquisa fosse sendo explorado.

2.5 Procedimentos de análise

Após a etapa de “coleta dos dados” foi preciso, obviamente, interpretá-los. Nesse sentido, Demo diz que “a realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada” (1999, p. 22). Nessa direção, o autor menciona ainda que “quem dispõe de boa teoria, diante do dado sabe interpretar, ou pelo menos sabe propor pistas de interpretação possível” (Ibid, p. 23). Então, a partir do referencial teórico construído e reconstruído juntamente com os procedimentos de análise houve uma maior possibilidade de interpretação dos dados coletados.

Minayo (2000) menciona que os pesquisadores geralmente encontram três obstáculos quando partem para a análise dos dados: (1º) “ilusão da transparência”, o qual baseia-se em Bourdieu quando denomina, que é o “perigo da compreensão espontânea como se o real se mostrasse nitidamente ao observador” (MINAYO, 2000, p. 197), essa “ilusão” torna-se mais perigosa quando pensamos que já estamos suficientemente familiarizado com o meio em estudo; (2º) “é o que leva o

pesquisador a sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, esquecendo-se do essencial, isto é, a fidedignidade às significações presentes no material” (Ibid, p. 197), então, torna-se necessário refletir sobre as conclusões que se vai chegando; (3º) “é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo” (Ibid, p. 197), ocorre quando o referencial teórico fica muito distante das descrições. Esses obstáculos descritos pela autora foram alvo de reflexão ao longo do processo de análise, pois contribuíram no sentido de possibilitar que se duvidasse do que estava posto, que se tivesse diferentes olhares acerca do objeto de análise, buscando no referencial teórico contribuições para isso.

A mesma autora propõe três objetivos que a análise do material coletado busca atingir: “*ultrapassagem da incerteza*”; “*enriquecimento da leitura*”; “*integração das descobertas*” [grifos da autora] (MINAYO, 2000, p. 197 - 198). As quais respectivamente consistem em: questionar sobre o que se percebe na mensagem contida no objeto em estudo; ultrapassar o olhar imediato e espontâneo para atingir a compreensão das significações; ir além das aparências levando-se em consideração a totalidade. Esses objetivos foram muito importantes na fase de análise, pois dessa forma, garantimos a fidedignidade dos resultados.

A técnica utilizada, neste estudo, para a análise dos dados foi a análise de conteúdo e a construção de categorias. Minayo a respeito da análise de conteúdo diz que:

[...] a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a *Análise de Conteúdo*. No entanto, o termo significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais [grifos da autora] (2000, p. 199).

O campo da análise de conteúdo vem ao longo de sua história buscando solidez teórica. Nesse sentido, Minayo diz que todo esse esforço visa “ultrapassar o nível de senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica” (2000, p. 203) diante dos materiais de análise.

Bardin designa o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens [grifos do autor] (1977, p. 42).

Esse mesmo autor diz que a análise de conteúdo possui diferentes fases, que se organizam em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise caracteriza-se por ser uma fase de organização, um período de intuições e de sistematização das idéias iniciais. Corresponde também a etapa de escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, bem como a elaboração de indicadores.

A fase de exploração do material é uma “fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação¹², desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Já a última fase é onde os resultados brutos são tratados a ponto de serem significativos e válidos, “o analista pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Ibid, p. 101).

Nesse sentido, Minayo fala da análise de conteúdo sob o ponto de vista operacional, dizendo que:

[...] a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem (2000, p. 203).

Quanto à categorização na análise de conteúdo, Bardin traz importantes contribuições. Nesse sentido, o autor define o termo categorização como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero [...], com os critérios previamente definidos”, acrescenta ainda que as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico,

¹² “A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...)” [grifos do autor] (BARDIN, 1977, p. 103).

agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (1977, p. 117).

Ainda acerca das categorias, Bogdan e Biklen dizem que “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados” (1994, p. 221). Esses autores explicam que ao passo que a leitura dos dados vai ocorrendo:

[...] repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões [...] e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] [grifos do autor] (1994, p. 221).

Ainda sobre as categorias, Lüdke e André dizem que “depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-las para tentar detectar temas e temáticas mais freqüentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias [...]” (1986, p. 42).

Enfim, podemos dizer que a utilização da análise de conteúdo e da categorização foi imprescindível para a organização dos “dados coletados” de modo que esses puderam ser interpretados e, assim, viessem a colaborar com o alcance dos objetivos de pesquisa propostos e, ainda, fosse possível uma aproximação a resposta do problema de pesquisa.

2.6 O contexto da pesquisa

Inicialmente a pesquisa seria desenvolvida em duas escolas da Rede Pública Municipal, da cidade de Santa Maria. O critério para a escolha das instituições foi que elas tivessem sua localização em vilas/bairros distintos. Porém, devido a diferentes motivos a presente pesquisa foi desenvolvida em três escolas, uma da Rede Pública Municipal e duas da Rede Pública Estadual, nesta cidade. Nesse estudo, optamos por não identificar as instituições envolvidas, dessa forma evitamos julgamentos desnecessários, já que esse não é o intuito da pesquisa.

O contato com as instituições escolares ocorreu diretamente com a direção ou com coordenação (dos anos iniciais) das escolas, através de uma carta de apresentação (APÊNDICE A) e de conversas informais a respeito dos objetivos da pesquisa, sobre o que seria desenvolvido nas escolas envolvidas, quais documentos seriam necessários, com quem as entrevistas seriam realizadas, etc.

A primeira escola contatada denominamos “Escola A”, a qual é uma escola municipal e localiza-se em uma vila, na cidade de Santa Maria. As primeiras interações com a instituição iniciaram-se em março de 2007, porém, as idas mais freqüentes ocorreram a partir do mês de maio do mesmo ano. A diretora, inicialmente foi a mediadora para o acesso aos documentos e o contato com as professoras, no decorrer da pesquisa a coordenadora passou a intermediar os contatos com as professoras.

Após a etapa de qualificação do projeto de mestrado, que ocorreu em agosto de 2007, foram propostas alterações no rumo da pesquisa, uma vez que houve a necessidade de inclusão de outras duas instituições para coleta de dados. Assim, em função dessas alterações no percurso da pesquisa, as observações em sala de aula tornaram-se inviáveis, além de uma das instituições negar-se a continuar colaborando com a pesquisa se houvessem observações das classes. Dessa forma, foi necessário realizarmos modificações nos rumos iniciais da investigação, mais especificamente no desenho da pesquisa, o qual compreende a temática, o problema de pesquisa, os objetivos e as questões.

Dessa maneira, duas novas escolas foram contatadas após a qualificação do projeto¹³. Os contatos com as Escolas foram semelhantes aos que ocorreram nas outras escolas, nessa época foi entregue a carta de apresentação, juntamente com explicações sobre os objetivos da investigação, bem como sobre como a pesquisa seria desenvolvida. Essas escolas foram denominadas “Escola B” e “Escola C”, ambas as escolas estaduais. Cabe ressaltar que a “Escola B” ofereceu resistência no que se refere ao acesso aos documentos da escola, uma vez que esses não

¹³ Antes da definição das outras duas escolas, que seriam incluídas na pesquisa, duas instituições (municipais) foram contatadas, porém, não foi possível desenvolver a investigação nessas, pois uma das escolas não tornaria disponível o acesso aos documentos para a análise e a outra explicou que não seria possível realizar as entrevistas com as professoras.

puderam ser fotocopiados¹⁴, apenas foi possível consultá-los na biblioteca da escola, com exceção do plano de estudos do primeiro ano, o qual uma das professoras o emprestou para que esse fosse xerocado. Porém quanto à “Escola C”, não houve nenhuma resistência quanto ao acesso aos documentos e às entrevistas com as professoras.

2.6.1 Colaboradoras da pesquisa

O estudo desenvolvido nas escolas contou com a colaboração de nove professoras que atuam em uma das três escolas mencionadas no item anterior. O critério para escolha das professoras foi a disponibilidade de cada uma, já que todas trabalham em regime de unidocência e, algumas, em dois turnos, na mesma escola ou em outra instituição.

As entrevistas foram realizadas em momentos em que as professoras tinham horários “livres” como, por exemplo, a educação física dos alunos, ministrada por outra professora, a aula de informática, o final das reuniões pedagógicas, o início ou o final das aulas.

Cabe ressaltar que não houve resistências por parte das professoras no que se refere às entrevistas. Entretanto, em vários momentos houve a necessidade de desmarcá-las e remarcar-las em outros horários, em função de imprevistos, o que fez com que essa fase de “coleta de dados” fosse estendida.

As entrevistas, após sua transcrição literal, foram impressas e entregues às professoras a fim de elas pudessem ler e, se quisessem, poderiam fazer alterações para assim liberá-las para a utilização na fase de análise, por meio do preenchimento do termo de consentimento (APÊNDICE B).

Enfim, a colaboração das professoras, por meio de suas falas, foi fundamental para o desenvolvimento da temática de estudo, já que através de suas vozes foi possível a compreensão do currículo voltado para o ensino da língua materna e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização, uma vez que não foi possível realizar observações em sala de aula.

¹⁴ Dessa forma, ao serem citadas questões presentes no PPP ou do plano de estudos da 1ª ou 2ª séries da “Escola B”, destaca-se o fato de que essas informações foram copiadas dos referidos documentos, pela mestranda.

Dessa forma, estão organizadas no quadro que segue algumas informações a respeito das professoras colaboradoras da pesquisa:

Nome*	Escola	Formação	Tempo de atuação
Violeta	Escola A, 1º ano	Magistério – educação pré-escolar.	15 anos.
Azaléia	Escola A, 2º ano	Magistério, graduação em pedagogia, especialização em educação infantil.	20 anos.
Margarida	Escola B, 1º ano	Magistério, graduação em pedagogia, curso de nível médio voltado para a educação especial, especialização em gestão educacional, mestrado em educação.	23 anos.
Rosa	Escola B, 1º ano	Magistério, graduação em estudos sociais, especialização em geografia, especialização em psicopedagogia.	26 anos.
Hortência	Escola B, 1ª série	Magistério, graduação em geografia, especialização em educação.	23 anos.
Orquídea	Escola B, 2ª série	Magistério, graduação em pedagogia.	14 anos.
Tulipa	Escola C, 1º ano	Magistério, graduação em pedagogia, está cursando especialização em Gestão.	5 anos.
Bromélia	Escola C, 1ª série	Magistério, faculdade de ciências – curta, graduação em matemática, especialização em matemática.	23 anos.
Camélia	Escola C, 2ª série	Magistério, graduação em história e especialização em Psicopedagogia.	17 anos.

* Os nomes das professoras foram mantidos em sigilo com o intuito de preservar suas identidades. Por isso, foram atribuídos nomes de flores em substituição aos nomes das docentes.

ANÁLISE DOS ACHADOS

Nesse capítulo, apresentaremos as categorias de análise construídas a fim de compreender a organização do currículo voltado para o ensino da língua materna e a sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização. A elaboração das categorias ocorreu a partir da interação entre as várias dimensões constituintes da pesquisa.

Cabe neste momento relatar um pouco do processo de construção das categorias. Após a etapa das entrevistas e leitura minuciosa dessas, as vozes forneceram muitos dados relacionados ao problema e aos objetivos do estudo. No entanto, as falas precisavam ser organizadas a fim de que pudessem ser analisadas. Então, essas foram organizadas em um quadro, que apresentou a seguinte estrutura: *elementos norteadores* (as perguntas), *tipo de atividade narrada* (as entrevistas), *estímulo auxiliar* (as falas das professoras), *evidências narrativas* (fragmentos das falas das professoras), *elementos categoriais* (tema das evidências narrativas), que deram origem as *categorias*.

Depois, de posse das falas organizadas neste quadro, muitos elementos categoriais evidenciaram-se. Dessa forma, foi preciso agrupá-los, ou seja, categorizá-los de acordo com a proximidade das temáticas.

Dessa maneira, no quadro que segue, são apresentadas as categorias e seus respectivos elementos categoriais:

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
1. Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita	- Troca de experiências - Articulação entre o plano de estudos e o projeto político-pedagógico (PPP) - Organização do currículo voltado para o ensino da língua materna
2. Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita	- Implantação do plano de estudos - Organização das ações pedagógicas - Acompanhamento por parte da supervisão/coordenação - Abordagem metodológica voltada para o ensino da língua materna - Avaliação

Após essa apresentação do processo de construção das categorias, essas serão descritas no próximo item. Para tanto, os elementos categoriais serão

utilizados como guias para a interpretação das falas, apoiados no referencial teórico construído.

3.1 As categorias de análise

3.1.1 Construção do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita

Nesta categoria destacamos o planejamento do currículo pensado para o 1° e 2° anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Gimeno Sacristán menciona que “a atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares”, o autor acrescenta que “planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo” (1998a, p. 197). Nessa direção, Vasconcellos (2000) destaca que planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja e, acrescenta que o que é planejado é possível acontecer e, dessa forma, em certa medida, se pode interferir na realidade. Notamos, então, a relevância do planejamento para as instituições de ensino e como essa atividade precisa ser reconhecida como uma etapa que merece empenho por parte dos organizadores do currículo, já que representa o plano da realidade almejada, um guia para a prática, uma previsão do que se quer.

Dessa forma, os seguintes elementos categoriais serão descritos nessa categoria: *troca de experiências, articulação entre o plano de estudos e o projeto político-pedagógico, organização do currículo voltado para o ensino da língua materna.*

Podemos dizer que no início da pesquisa não se tinham idéias a respeito de como o currículo era elaborado pelas instituições colaboradoras da pesquisa, nem se eram elaborados por essas escolas. Porém, conforme as entrevistas foram sendo realizadas, destacou-se o fato de que as professoras, envolvidas com o 1° e o 2° anos, construírem-no coletivamente, evidenciando-se a “**Troca de experiências**” entre as professoras. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas:

[...] a organização do nosso currículo foi feita por uma equipe, por uma comissão [professores da ed. infantil, 1ª e 2ª séries], nós estudamos por mais ou menos quatro meses antes da implantação desse ano da série em que eu e minha colega M. trabalhamos. (**Rosa** – 1° ano – Escola B).

O trabalho todo é em conjunto, os professores se reúnem, a gente faz estudos, depois a gente vai fazendo anotações... disso aí vai elaborando... com idéias de uns... idéias de outros... vai pessoas que são especialistas nos assuntos vem e falam e a gente vai tirando as idéias, vai juntando. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

[...] a gente se reúne, né? E discute os assuntos, o que é mais importante para alfabetização e aí montamos, geralmente, juntos, as turmas de primeira da manhã e da tarde [...] (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

[...] a equipe diretiva está sempre junto... sempre conosco quando a gente está montando... as principais idéias e aí a gente junta o todo... passa pela equipe diretiva, vai para a supervisão... dão os pareceres delas... volta para o professor, aí o professor reestrutura o que tem necessidade ou alguma idéia nova que a direção indicar, está sempre trabalhando em conjunto. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

Essas falas demonstram que o currículo, pensado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, das escolas pesquisadas, materializado por meio do plano de estudos, não é construído por pessoas de fora da instituição ou somente pela coordenação. Essa elaboração acontece a partir de uma construção coletiva envolvendo as professoras que atuam em sala de aula. Essa prática contraria o modelo de gestão adotado historicamente para a construção curricular, onde os professores tinham somente o papel de concretizar os currículos elaborados por outras pessoas, fora do contexto, o qual seria desenvolvido.

Segundo Padilha (2006) a decisão coletiva consegue resolver problemas concretos da prática educativa. Dessa forma, destacamos a relevância da construção coletiva do plano de estudos, uma vez que os professores ao reunirem-se para planejar tomarão decisões com base nas suas experiências, na sua caminhada teórica e, dessa maneira, compartilharão seus saberes. Assim, trilharão um caminho comum com uma maior possibilidade de mudança das práticas, o que representa um grande avanço frente à tradição de planejamento que por muito tempo considerou o professor como mero executor de planos elaborados por pessoas que, possivelmente, nunca atuaram em sala de aula.

Sobre a coletividade envolvida no processo de planejamento do currículo, Arroyo (2006) diz que o planejamento por coletivos passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar, o que faz com que os conteúdos sejam revistos, que prioridades e atividades sejam escolhidas e, juntamente com os administradores das escolas, haja intervenção na construção dos currículos. Isso demonstra um

grande passo, pois os professores passam de meros executores a produtores, juntamente com a supervisão, dos currículos.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) diz que é preciso considerar o trabalho do professor como uma dimensão essencialmente coletiva, já que ele não é o único a atuar na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Então, uma vez que os professores passam a reunir-se para pensar as experiências de aprendizagem dos alunos, ao longo do ano letivo, demonstram que, de certa forma, atuam seguindo uma mesma linha de trabalho, possivelmente de acordo com o que a escola se propõe, de acordo com o PPP.

Padilha (2006) afirma que a atividade de planejar precisa ser um processo dialógico. Esse autor ao definir o planejamento dialógico diz que esse é “uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais [...]” [grifos do autor] (p. 25).

Assim, os professores ao se reunirem para construir o plano de estudos têm em suas “mãos” uma forma de resistência, já que são os construtores do currículo, tendo a possibilidade de planejar e concretizar o que almejam para os seus alunos, para a escola e para sociedade, na qual estão inseridos. Isso tudo representa uma alternativa a falta de diálogo no que se refere ao planejamento dos currículos, prática essa que por muito tempo perdurou nas escolas, uma vez que havia apenas o cumprimento de currículos pensados por agentes exteriores a esta instituição.

Dessa forma, no momento em que o professor planeja coletivamente e esboça idéias para o caminho a ser seguido durante o ano letivo, a elaboração do currículo passa a ter significado e, assim, possivelmente, tem-se professores mais comprometidos com a sua concretização.

Nessa direção, Vasconcellos menciona que “para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como *necessário* [...] e *possível* [...]” [grifos do autor] (2000, p. 36). Assim, podemos dizer que o planejamento coletivo do plano de estudos não pode ser imposto pela direção, coordenação ou secretarias do município ou estado, mas precisa ser uma necessidade dos professores, eles precisam ver sentido nessa prática a fim de que realmente a incorporem e mudem suas ações.

Vasconcelos menciona, ainda, que para a construção do plano de estudos é preciso também “ter clareza de que o Projeto Político-Pedagógico é a grande referência para todos os demais projetos da escola, inclusive o Projeto de Ensino-Aprendizagem [plano de estudos]” (2002, p. 149). Ao embasar a construção do plano de estudos no PPP da escola os professores estarão agindo coerentemente com o que a escola se propõe, ou seja, planejarão com vistas a concretizar o que a escola almeja.

Portanto, o processo de construção coletiva do plano de estudos demonstra a autonomia das escolas, que passam a ter um papel mais central, assim como, uma maior possibilidade de decisão acerca da maneira como aspiram estruturar o seu plano de estudos de acordo com o contexto no qual estão inseridas. Esse processo revela também um grande avanço frente à tradição que se tinha, colocando o professor como sujeito do currículo com qual contribuiu para/com a elaboração e, não mais como objeto tendo apenas que cumpri-lo. Nesse sentido, percebemos que se abrem grandes possibilidades de mudanças na realidade escolar que se tem, já que a realidade almejada pode ser esboçada e concretizada coletivamente. Enfim, acreditamos que somente atuando coletivamente é possível que transformações efetivas ocorram.

Nesse sentido, quanto à “**Articulação entre o plano de estudos e o projeto político-pedagógico**” das escolas pesquisadas, algumas falas explicitam que há uma relação entre esses:

A gente sempre procura trabalhar... já no início do ano, né? A gente sempre procura trabalhar de acordo com ele [o PPP], mas sempre tem coisas que tu tem que adaptar, de acordo com a turma que tu tem, com a faixa etária das crianças, a gente vai adequando. (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

[...] os planos de estudos mais ou menos sempre tem um fechamento com a filosofia da escola [que está no PPP]... tem aquela questão da autonomia, dos valores, do respeito mútuo, de poder utilizar o que está na escola lá fora... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

A gente pega, então, aquilo que foi descrito no projeto... vai se desenvolvendo, vai se montando... então, os planos de estudos [...]. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

O PPP, ele está contemplado no plano de estudos através dos conteúdos e dos objetivos mínimos para a série, nós trabalhamos... nós pegamos o PPP e relemos o PPP e desde a filosofia da escola tu elaboras os objetivos e as

competências mínimas para série que a gente... com a qual a gente está elaborando o plano de estudos. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Essas falas demonstram que alguns aspectos do PPP são considerados nos planos de estudos, conforme mencionado pelas professoras: a filosofia da escola, que está presente nesse documento, o PPP como referência para a seleção dos conteúdos, como fonte também para a elaboração dos objetivos. Porém, as falas parecem não explicitar um aprofundamento maior com relação ao conhecimento mais amplo do PPP, nem quanto à relevância deste documento para a construção do plano de estudos e para escola como um todo.

Ainda acerca da relação entre o PPP e o plano de estudos, cabe destacarmos outra fala. Essa evidencia o desconhecimento do PPP:

O PPP não tem... não tenho conhecimento... embora assim, né? Até como tu chegaste, né? A escola tem é claro... é uma questão assim... que a gente poderia, mas eu não procurei e também não me foi oferecido assim, né? Eu sei que existe e que toda escola tem e fez, mas eu... particularmente não procurei, né? (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Antes de comentarmos a narrativa dessa professora, cabe destacarmos que ela vem de uma cedência de uma escola do município e, por isso, não participou, evidentemente, da construção do PPP e nem da construção do plano de estudos da sua série. No entanto, essa fala parece revelar que o PPP, mesmo existindo, não é de conhecimento de todos os professores. Parece, também, que não há um empenho para que todos os professores tomem conhecimento deste documento. Dessa maneira, questionamos: como a escola vai concretizar o que consta no PPP, se nem todos os professores o conhecem?

Nesse sentido, Diógenes e Carneiro (2005) dizem que não adianta construir um PPP apenas porque está na moda ou é uma exigência dos órgãos centrais de decisão e, acrescentam que esse não pode ser reduzido a um documento meramente técnico-burocrático. Nessa direção, podemos dizer que além da escola possuir o seu PPP, o qual necessita ser consequência de uma construção coletiva, é preciso que esse seja realmente um referencial para todos os envolvidos com a escola.

Entretanto, na segunda etapa da entrevista, a mesma professora menciona que:

Eu não saberia dizer assim certo, né Francisca? [se o PPP está contemplado no plano de estudos] Porque eu não tenho assim... conhecimento exato do projeto, né? Político-pedagógico é isso, né? O PPP, que é o da escola, mas acredito que o plano de estudos é uma consequência, é uma parte, é o que vem, né? Ele segue o PPP, né? Porque o plano de estudos não é uma coisa a parte, o PPP é uma coisa... eu entendo que o plano de estudos sai de dentro do PPP. (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Ao expressar suas idéias acerca da relação entre o PPP e o plano de estudos, essa professora evidencia alguma clareza no que se refere a essa relação. Nesse sentido, percebemos que se faz urgente que um grupo de pessoas relacionadas à escola, o ideal seriam todos os envolvidos com a escola, inicie estudos acerca do PPP, da importância desse para uma instituição escolar, onde, também, os professores possam estudar e discutir as relações daquele com o plano de estudos para que de fato o PPP seja assumido como a identidade da instituição escolar.

Destacamos outra narrativa a respeito da articulação entre o plano de estudos e o PPP:

[...] a gente nem tocou no PPP para fazer, o PPP é mais aquelas normas, aquelas coisas... [...] então, como a gente já sabe os objetivos [gerais da escola], a gente vai para cima daqueles objetivos para formular, para fazer o plano de estudos. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

Essa fala sugere que o PPP ainda não é concebido como um instrumento de transformação, mas sim como um documento, que, de acordo com a professora mencionou é composto de normas, talvez algo burocrático. E, ainda, essa fala parece revelar que o PPP da escola não é visto como a identidade dessa, nem como um meio por onde são traçados os rumos que se pretende para a escola e, conseqüentemente, para a formação dos alunos. Dessa forma, torna-se difícil que haja compromisso e interesse para a sua efetivação, tornando-se aquele mais um documento que a escola possui.

Nesse sentido, destacamos outra narrativa:

[...] porque assim o nosso PPP... eu não vou dizer o que não é... o que acontece com o nosso PPP? Ele foi feito e não se pode dizer que ele foi retomado, revisado, sabe? É realmente assim... uma falha por parte da gente, da escola de não atualizar, de repensar o que está lá... tem muita coisa boa, muita coisa que não deu certo, outras que não estão mais atuais, deveria se dar um encaminhamento... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essa narrativa indica que o PPP após ter sido construído não foi retomado pela escola, ou seja, não houve uma avaliação, o que parece demonstrar que aquele foi elaborado para cumprir uma demanda exterior a escola. Mais uma vez notamos que o PPP ainda não é tomado como um guia, como uma proposta de mudança de acordo com a realidade que está inserido.

Nesse sentido, Gadotti diz que “um projeto que não pressupõe constante avaliação não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos” (1994, p. 4). A esse respeito Vasconcellos (2000) menciona que a avaliação pode começar pela análise da concretização da programação feita no PPP.

Enfim, no geral, destacam-se colocações superficiais a respeito da relação entre o PPP e os planos de estudos, o que leva a inferirmos que esse parece não ser um instrumento guia para as ações da escola, no sentido, por exemplo, de ser uma das fontes que embasam a construção currículo. Percebemos também que não houve menção acerca da relação entre o PPP e os planos de estudos para a melhoria da qualidade do ensino, visto que aquele se construído a partir da comparação entre o que se realiza e o que se deseja realizar (GANDIN, 1999a) pode gerar mudanças nas práticas e assim a melhoria da qualidade de ensino.

Convém destacar ainda a referência feita às questões voltadas para o ensino da língua escrita presentes no PPP das escolas, as quais não foram mencionadas pelas professoras como aspectos a serem considerados na construção do plano de estudos. No referido documento da “Escola A” consta no item “5” algumas concepções, que conforme descrito precisam ser expressas de forma clara para propiciar a real integração da proposta com a prática. Nesse sentido destacamos a seguinte alusão à alfabetização:

É uma atividade construtiva e criativa, isto é, que se deve fundamentar 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 (PPP, s/a¹⁵, p. 9).

Evidenciamos que a alfabetização é considerada como uma atividade construtiva o que parece aproximar-se dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985). Essa afirmação ressalta também que a alfabetização precisa ter como base a prática social, nesse caso, parece sugerir a

¹⁵ Não apresenta o ano.

aproximação das práticas escolares com os usos e funções da língua escrita. A afirmação também parece evidenciar que a apropriação da escrita é um meio de apropriação de outros conhecimentos, o que ressalta a importância de que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade, que tenha sentido e significado às crianças a fim de que essas continuem a aprender ao longo da escolarização.

Quanto ao PPP da “Escola B” no item intitulado “Pedagógico” a referência feita as questões voltadas para o ler e o escrever perpassam aspectos referentes as dificuldades observadas no Ensino Fundamental. Dessa maneira, destacamos o que diz respeito à leitura e a escrita: “No ensino fundamental, diagnosticou-se: dificuldades de leitura, interpretação e produção de texto” (PPP, s/a, s/p¹⁶). Notamos que a alusão feita às questões que permeiam a alfabetização aponta as dificuldades observadas nos alunos.

Na continuidade desse item apresentam-se ações frente a esses problemas:

[...] a comunidade propõe que sejam montados projetos de acompanhamento pedagógico e oficinas de redação junto à biblioteca, nos quais serão trabalhadas todas as dificuldades no campo da realidade, da argumentação, interpretação e expressão escrita (PPP, s/a, s/p).

Nessa direção, evidenciamos que além de levantar as dificuldades apresentam-se possíveis soluções. Entretanto, nos meses de coleta de dados nessa escola não foi possível visualizar o desenvolvimento desses projetos. Acreditamos que seria importante também além desse acompanhamento paralelo a sala de aula que os professores participassem de cursos de formação, a fim de que na própria sala de aula essas dificuldades fossem amenizadas ou resolvidas.

No que se refere a “Escola C”, a menção feita às questões relacionadas com o ensino da língua materna, presentes no PPP, apontam “dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem” (PPP, 2006, s/p). Nesse sentido, as dificuldades relacionam-se com a “leitura, interpretação e produção de textos” (PPP, 2006, s/p). No entanto, não há referência a algum tipo de mobilização para reverter esse quadro. Nesse sentido, poderia também constar no PPP da escola possíveis caminhos para resolver essa situação.

¹⁶ Não apresenta o número da página.

Assim, percebemos que as referências acerca das questões voltadas para a leitura e a escrita presentes no PPP das escolas apresentam-se de forma restrita, como pode ser visto, por exemplo, no PPP da “Escola A”, onde consta apenas o conceito de alfabetização de forma pontual, sem fundamentação teórica explícita. Porém, mostra um avanço ao relacionar a alfabetização a uma atividade construtiva, que se aproxima das práticas sociais.

Já com relação à “Escola B” e a “Escola C” são apresentadas as dificuldades encontradas com relação aos aspectos relacionados à leitura e a escrita. A “Escola C” não aponta em seu PPP possíveis encaminhamentos para reverter a situação verificada. No entanto, a “Escola B” assinala que frente às dificuldades encontradas se faz necessário o desenvolvimento de projetos no sentido de modificar a realidade que se tem, contudo, é preciso que ações concretas para isso.

Quanto à **“Organização do currículo voltado para o ensino da língua materna”**, podemos dizer que nas escolas pesquisadas há a construção do plano de estudos, que passa a ser a maneira de dar forma ao currículo pensado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998a) diz que o plano do currículo representa a confecção de um apontamento, rascunho, esboço ou esquema que representa uma idéia, uma aspiração ou um projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente. O autor menciona ainda que a realidade final fica representada, de alguma forma, no plano prévio que, por sua vez, prefigura a prática e serve de guia em sua realização.

Nesse sentido, nas escolas colaboradoras da pesquisa, evidenciamos tanto nas narrativas quanto na análise dos planos de estudos impressos que a organização dos currículos diferem-se, caracterizando uma heterogeneidade de formas de organização desses.

Com relação à “Escola A”, as narrativas, assim como, o plano de estudos indicam para a seguinte organização:

Nós fizemos assim: o que vai de prioridade... as competências... são cinco que a gente tem... são as principais... e dentro delas nós colocamos a prioridade da leitura, da interpretação, da construção, do cálculo, do raciocínio, enfim, né? (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Agora nós estamos assim... trabalhando por habilidades e competências. A gente assim, ainda está estudando bastante, porque parece assim... muito novo para nós, porque na hora que a gente teve... parece que a gente sabe tudo, está

na cabeça, a gente ouviu o fulano falar com as suas palavras... ah! Agora eu já entendi... só que na hora que a gente vai para o papel a coisa é mais complicada... eu entendi, mas como que eu vou colocar, como eu vou escrever isso... então, assim... a gente vai tendo auxílio da supervisão... como eu estou te dizendo... por habilidades, por competências... que a gente está, né? (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

Essas vozes demonstram que o currículo dessa instituição, no que se refere aos anos iniciais, em especial, ao 1º e ao 2º anos do Ensino Fundamental, foco do estudo, está organizado por “habilidades e competências”. Notamos, de acordo com a primeira fala, que as competências contidas no plano de estudos enfatizam a leitura, a interpretação, a construção, o cálculo, o raciocínio, o que vai ao encontro do art. 32, da LDB, que se refere ao Ensino Fundamental, o qual objetiva formar cidadãos, conforme consta no inciso I, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 12).

A segunda narrativa parece demonstrar que a escola está em processo de implantação do trabalho com as habilidades e as competências. A fala da professora Violeta sugere ainda a complexidade que é organizar um currículo por competências, uma vez que parece não ser suficiente apenas que outras pessoas falem sobre o tema, mas sim, que se realize um estudo além de coletivo, aprofundado.

A respeito do por que da organização do plano de estudos ser dessa forma, a coordenadora¹⁷, dos anos iniciais, dessa instituição, mencionou que:

É que na realidade assim... não foi a escola que adotou, foi toda a rede municipal. Teve estudos, né? Foi estudado com os supervisores das escolas e acharam melhor, no caso, trabalhar em cima de habilidades e competências. (**Coordenadora** – Escola A).

Dessa maneira, podemos dizer que parece que a implantação do currículo organizado por “habilidades e competências”, por parte da escola, não foi uma decisão das pessoas envolvidas com essa instituição (diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade), mas sim uma decisão externa à escola. Ou seja, a organização do plano de estudos não foi uma escolha que

¹⁷ Foi realizada uma conversa informal com a coordenadora acerca do plano de estudos e do plano de trabalho dos anos iniciais da “Escola A”.

partiu da necessidade da escola, mas sim, de uma sistematização adotada, segundo a coordenadora, por toda a rede municipal de ensino. Dessa forma, questionamos: será que essa escolha se adapta a realidade da “Escola A”, em especial? Será que todos os professores estão engajados nessa mudança, uma vez que a decisão veio “de fora”?

Vasconcellos (2000) ao falar sobre o planejamento diz que para que esse seja [re]significado é preciso que sejam resgatadas a sua necessidade e a sua possibilidade. Essa [re]significação, segundo ele, implica querer mudar a realidade e acreditar nessa mudança, implica também em sentir que precisa da mediação simbólica para alcançar o que se deseja (planejamento) e ver condições para antecipar e realizar a ação.

Entretanto, uma das professoras ao ser questionada sobre o porquê da organização do plano de estudos ser por “habilidades e competências” menciona que:

O plano de estudos é organizado por habilidades e competências, porque tentamos buscar conhecimentos e trabalhar mais a criança no que realmente se mostra necessário, sem sobrecarregá-la com “coisas” que não são de tanto interesse. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

Notamos uma oposição entre o que a coordenadora traz como justificativa para a organização do plano de estudos por “habilidades e competências” e o que a professora menciona. Talvez a justificativa apresentada pela professora tenha sido elaborada tendo como base o trabalho por competências já implantado e não a justificativa da adoção desse trabalho pela escola. Destacamos outro aspecto dessa fala quando a professora menciona “trabalhar mais a criança no que realmente se mostra necessário”, essas palavras parecem explicitar que os conhecimentos válidos seriam aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações para contribuir com o desenvolvimento de determinadas competências (COSTA, 2002; PERRENOUD, 1999).

Ao analisarmos o plano de estudos, observamos que esse está dividido por disciplinas e, para cada uma dessas há três colunas intituladas: conceitos/conhecimentos, habilidades, competências, e dentro dessas uma listagem de acordo com o título da coluna. Essa divisão, do plano de estudos, por disciplinas

parece ir ao encontro do que é proposto nos PCNs já que esse apresenta cada área individualmente.

Além da escola possuir um plano de estudos para cada área, possui, também, um plano de trabalho trimestral. Esse plano de trabalho está organizado através de colunas intituladas: habilidades, competências, metodologia. Observamos que apesar de haver um plano de estudos para cada área, o plano de trabalho apresenta-se guiado por temáticas e integrado, ou seja, não há mais aquela divisão de habilidades por disciplinas como consta no plano de estudos. No plano de trabalho as habilidades de todas as disciplinas encontram-se mescladas de acordo com a temática do trimestre, o que sugere ao professor um trabalho de integração entre as áreas. Ainda sobre o plano de trabalho, segundo a coordenadora dos anos iniciais dessa instituição, esse tem como base o plano de estudos e, é, também, fonte para a elaboração dos planos de aula.

A respeito das competências, essas são em número de cinco e são as mesmas expressas tanto no plano de estudos quanto no plano de trabalho: “domínio da leitura e da escrita”, “capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas”, “capacidade de analisar, argumentar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações”, “capacidade de compreender e atuar em seu meio social” e “capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada”. Essas competências, conforme mencionado enfatizam a leitura, a escrita, o cálculo e, ainda, parecem indicar a relação entre os conhecimentos escolares com o meio extra-escolar, já que sugere ações que indicam a utilização desses conhecimentos. No que se refere à escolha das competências a coordenadora relatou que:

[...] essas competências eu não consigo lembrar da onde mesmo, porque não fomos nós que criamos, eu não sei se não é... assim... habilidades básicas que o MEC... [...] mas eu me lembro... as diretrizes do MEC... é, mas é... são as diretrizes do MEC, foi em cima das diretrizes do MEC que a gente resolveu trabalhar em cima dessas competências, toda a escola. (**Coordenadora** – Escola A).

Acreditamos, devido ao fato de não ter ficado claro na fala da coordenadora, que as diretrizes, as quais ela refere-se, sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹⁸. No parecer 04/98 consta que as propostas

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução do Conselho de Educação Básica (CEB) nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes

curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã e, que com base na LDB, diz que “o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1998a, p. 10), o que parece ir ao encontro das competências estabelecidas na escola.

Quanto às habilidades descritas no plano de estudos de língua portuguesa, foco do estudo, observamos que essas estão relacionadas, mais especificamente, com a competência “domínio da leitura e da escrita”, pois todas dizem respeito aos aspectos voltados para o ler e o escrever, embora possam relacionar-se também com as outras competências. Percebemos que as habilidades presentes no plano de estudos em questão precisam ser estimuladas, por meio de diferentes situações, a fim de que os alunos, ao longo do ano letivo, desenvolvam-nas e, dessa forma, também desenvolvam as competências propostas uma vez que conforme Perrenoud as habilidades “*fazem parte da competência*” [grifos do autor] (1999, p. 26) e, também, nesse sentido, Machado (2007) diz que não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa.

Dentre as habilidades descritas nos planos de estudos do 1º e do 2º anos destacamos, entre outras, as seguintes: “compreender a função social da língua”, “reconhecer a importância da escrita como objeto de conhecimento histórico e socialmente construído”. Nesse sentido, destacamos a importância dessas para o ensino da língua materna, já que é fundamental que o aluno compreenda e se aproprie da função social da escrita e reconheça essa como um objeto socialmente construído. Enfim, acreditamos que essas habilidades, denominadas assim pela escola, precisariam ser o ponto de partida para o ensino da lecto-escrita, pois são fundamentais para a inserção das crianças na cultura escrita.

Com relação ainda às habilidades e as competências, a coordenadora menciona que:

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, são “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998b, p. 1).

É que assim... de acordo com os conteúdos que deveriam ser trabalhados... ã... os professores daí formularam os seus planos de... eu me engano... plano de estudos, está? De acordo com os conteúdos que os professores deveriam desenvolver... então, eles viram quais as habilidades e quais as competências eles deveriam desenvolver. (**Coordenadora** – Escola A).

Essa narrativa demonstra que as habilidades e as competências foram pensadas a partir de determinados conteúdos, possivelmente das diferentes disciplinas, que precisariam ser trabalhados ao longo do ano letivo, o que contraria o que foi dito pela coordenadora, conforme mencionado, acerca da seleção das competências a serem trabalhadas na escola.

Quanto às habilidades, podemos dizer que a seleção dessas de acordo com a fala da coordenadora, partiu dos conteúdos e não ao contrário. Nesse sentido, acreditamos que as habilidades não poderiam ser selecionadas a partir dos conteúdos a serem trabalhados, mas sim que os conteúdos fossem selecionados em função das habilidades escolhidas, caso contrário continua-se dentro de um currículo disciplinar, apenas com um novo nome.

Com relação aos conteúdos e a sua relação com a formação das competências, Costa menciona que “não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado” (2005, p. 2). Nesse sentido, Perrenoud diz que “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire*¹⁹ a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (1999, p. 75). Enfim, de acordo com as colocações desses autores acreditamos que conteúdos precisariam ser pensados a partir das situações propostas aos alunos, as quais precisariam mobilizar determinados conteúdos para resolvê-las e, assim contribuiriam para a construção das habilidades e competências visadas.

Nesse sentido, acerca dos conhecimentos Perrenoud (1999) destaca que esses são indispensáveis para a construção das competências. Entretanto, aqueles precisam ser ensinados a propósito de um problema. Assim, segundo o autor, os conhecimentos não são mobilizados de maneira automática, pois precisam de múltiplas situações nas quais serão recursos para o sucesso de uma determinada tarefa. Então, observamos que os conhecimentos continuam sendo importantes,

¹⁹ “‘saber-fazer’ em determinada situação” (PERRENOUD, 1999, p. 27).

porém dentro dessa perspectiva passa-se a valorizar a utilização desses conteúdos em uma determinada situação, a qual, conforme o autor, pode ser retirada das práticas sociais. Assim, acreditamos que uma vez definidas as competências e as habilidades a serem construídas pelos alunos, elaboram-se atividades que mobilizem determinados conteúdos e, que favoreçam essa construção. No entanto, a partir da fala da coordenadora não se evidenciou se há clareza acerca da relação entre as habilidades, as competências, as atividades e os conteúdos.

Quanto aos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita presentes no plano de estudos de língua portuguesa, esses constam na coluna nomeada “conceitos/conhecimentos”. No que se refere ao plano de estudos do 1º ano, evidenciamos que esses se voltam para os aspectos relacionados à oralidade, ao ler, ao escrever, ao interpretar, ao compreender, a atividades com o nome e ao alfabeto, percebemos também que esses se relacionam às habilidades contidas nesse mesmo plano de estudos.

Destacamos ainda, que parece haver uma relação dos “conceitos\conhecimentos” e “habilidades” descritas no plano de estudos de língua portuguesa aos objetivos dos PCNs de língua portuguesa, quando esses expressam que os alunos precisam ser capazes de “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos - tanto orais como escritos - coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados”, “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL, 1997b, p. 33). Além disso, parece relacionarem-se também com as habilidades lingüísticas propostas nos PCNs de língua portuguesa: “falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997b, p. 35), as quais se voltam para os processos de produção e compreensão de textos.

Quanto aos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita presentes no plano de estudos de língua portuguesa do 2º ano, além dos presentes no do 1º ano, a esses se agregam outros, a saber: pontuação, acentuação, cedilha, hífen, ortografia, concordância verbal e nominal. Nesse sentido, parece que há uma aproximação aos PCNs de língua portuguesa, o qual comparam a língua portuguesa com um foguete, onde o primeiro estágio seria o ensino das

“primeiras letras”, dedicado ao ensino do sistema alfabético de escrita e a algumas convenções ortográficas e o segundo estágio voltado ao estudo da língua onde incluir-se-iam “os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais” (BRASIL, 1997b p. 27).

Essa delimitação acerca do que precisa ser ensinado no 1º e no 2º anos parece supor que uma criança que frequenta um desses anos só “precisa” de determinados “conteúdos”, previamente selecionados, os quais supostamente são suficientes para a série seguinte e assim por diante. Porém, questionamos: e se a(s) criança(s) ao ingressar em um desses anos chegar com conhecimentos muito além do que é previsto para ela aprender, o que ocorrerá?

Parece que mais uma vez caímos na lógica da escola, a qual, muitas vezes, define o que é prioridade para os alunos aprenderem, quando e como precisam aprender, sem muitas vezes conhecer e respeitar os seus conhecimentos prévios, as suas vivências fora da escola, o que vai de encontro ao respeito à diversidade presente nessa instituição.

Nesse sentido, destacamos certa seqüencialidade entre o 1º e o 2º anos no sentido de que os conteúdos do 1º ano vão sendo agregados a outros. Nessa direção, também destacamos algumas narrativas:

[...] trabalhamos assim ó... este ano como nós fizemos... pegamos língua portuguesa e discutimos do primeiro ao quinto ano... então, o que a minha colega do primeiro ano... é necessário ela trabalhar? Aí todo aquele conhecimento de alfabeto, de como constrói a palavrinha, não há necessidade que eles escrevam e que saiam lendo, mas que eles tenham o domínio e o conhecimento, trabalhando muito em cima do nome, relacionando todo o alfabeto, as letrinhas com o nome deles, da professora, da família, né? Eles fazendo isso e contando, por exemplo, histórias que ouvem ou que interpretem através de desenhos e só... isso seria o que compete para ela. Aí para mim... aí seria trabalhar as palavras, a construção das frases, dos textos, das histórias e a fluência da leitura... aí a minha colega [da próxima série] além de trabalhar isso, ela vai começar a trabalhar... no terceiro ano, por exemplo, já com os plurais... nomes específicos. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

O que tem de bom na nossa escola é que a gente tem um... como que eu vou dizer... uma ligação de uma série, de um ano pro outro... [...] no caso eu com a professora M. [do 2º ano] e depois ela com os outros anos... a seqüência... ter sempre essa seqüência no trabalho. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

[...] a gente fez uma reunião com os professores, o que cada série, no caso, teria que desenvolver, então, para não ter aquela coisa de... dos professores trabalharem sempre a mesma coisa... então,... geralmente eles são os mesmos

conteúdos, né? Mas daí cada série aprofunda um pouquinho mais. (**Coordenadora** – Escola A).

Nós fizemos uma seleção juntas, todas as professoras junto com a supervisora, aí nós fomos organizando por prioridade: o que o segundo ano trabalharia, o que o terceiro, né? Inclusive a profundidade... então, assim... a minha série encadeia com as demais [...]. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Essas vozes evidenciam uma espécie de seqüencialidade entre os anos, ou seja, um tem que dar continuidade ao outro, porém de forma ampliada, ou seja, de maneira que os conteúdos sejam aprofundados.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998a) menciona um enfoque relacionado com a tradição academicista de educação, o qual determinou que o professor planejador devesse seguir a estrutura interna do conhecimento já que a compreensão de certos conteúdos dependem do domínio de outros prévios. Porém, acreditamos que os professores não deveriam ater-se somente a esse critério para organizar os conteúdos, uma vez que essa maneira sugere certa “semelhança” com a organização de uma fábrica onde cada operário de uma sessão (professor de uma série) agrega uma peça (conteúdo) passa para outro operário (professor de outra série) e assim por diante até que o objeto (aluno) seja concluído (se forme), tudo isso de acordo com os princípios do taylorismo/fordismo.

Ainda com relação às habilidades e competências, no PPP da escola não há referência a respeito do currículo por “habilidades e competências”. Dessa maneira, parece que essa organização é algo à parte já que não foi incorporado ao referido documento da escola.

No PPP a alusão é feita a respeito dos projetos de trabalho: “Anualmente os professores realizam projetos dentro de suas áreas de estudo ou ano, estes são desenvolvidos através de temáticas voltadas para a realidade dos alunos, tornando as aulas mais atrativas” (PPP, s/a, p.7). Nesse sentido, acerca das temáticas, segundo as professoras aquelas são escolhidas por elas em reuniões. Dessa forma, destacamos a seguinte narrativa:

O nosso turno trabalha durante o ano... a gente usa um tema central digamos assim... um tema maior. Aí a gente subdivide esse tema nos trimestres, tem três trimestres... a gente subdivide para tentar englobar tudo, né? [...] Esse tema a gente decide em conjunto com todos os professores, a gente vai tirando idéias do que pode ser, do que pode não ser, o que está mais... o que a escola... a gente vê o que os alunos estão precisando mais serem trabalhados e daí a

gente vai trabalhando em cima disso, aí se divide nesses trimestres e aí os professores vão desenvolvendo dentro da faixa etária das crianças, do seu ano. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

E, a cada ano nós temos um tema, que nos direciona assim... o ano todo. Como é dividido por trimestre... este ano, por exemplo, é o meio ambiente. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Essas falas demonstram que, conforme a professora mencionou, as temáticas são escolhidas pelas próprias docentes de acordo com os critérios expostos, por exemplo, na primeira fala. Nesse sentido, notamos que na “Escola A”, pelo menos no que se refere ao 1º e 2º anos, os alunos parecem não participar da escolha dos temas, apenas supõe-se o que eles estão “precisando”, o que se opõe ao que Hernández expõe acerca de uma das características dos projetos: “parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma” (1999, p. 81). Porém, parece que foi feita uma adaptação, por parte das professoras, ao desenvolvimento dos projetos de trabalho, talvez em função da faixa etária das crianças.

A respeito da temática apresentada no plano de trabalho, “meio ambiente”, a qual se subdivide nos três trimestres em: “meu ambiente”, “nosso ambiente” e “o ambiente de todos”, convém destacar o que Gimeno Sacristán (1998a) menciona em relação ao caráter social do processo de seleção dos conteúdos. O autor diz que em diferentes momentos se entendeu de forma diferente o que seria importante para ser comunicado. Nesse sentido, a evolução dos valores sociais, entre outros, originam a valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Nessa direção, o autor destaca, por exemplo, a preocupação com as causas ecológicas, a qual reflete as mudanças sociais transformadas em uma exigência da escolaridade, o que parece ir ao encontro da temática desenvolvida na escola.

Após essas reflexões a respeito do plano de estudos e do plano de trabalho da “Escola A” alguns pontos merecem ser retomados. As narrativas, assim como, a análise dos documentos indicam à complexidade que é organizar um currículo dessa maneira, já que é preciso ter-se claramente as definições acerca dos termos competências e habilidades, buscando a relação desses com os conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas. Não basta que apenas novos termos sejam incorporados como, por exemplo, passar a chamar os conteúdos das diferentes disciplinas de habilidades ou competências. Ou, ainda, transformar os conteúdos em habilidades e competências utilizando-se de um verbo, uma vez que aqueles

continuam sendo os mesmos que já vinham sendo trabalhados, o que demonstra não haver mudanças na organização do currículo por disciplinas, apenas utiliza-se novos “rótulos”.

Nesse sentido, as práticas voltadas para o desenvolvimento das habilidades e competências também precisam ser diferentes, já que os conteúdos necessitam ter certa aplicabilidade.

Outro ponto que destacamos é o fato de que a decisão por essa forma de organizar o currículo não tenha partido da escola, conforme evidenciou a fala da coordenadora e, também, o fato de não constar no PPP da instituição nenhuma referência acerca das competências. Dessa forma, questionamos acerca do sentido e significado dessa decisão, uma vez que se entende que as mudanças, as inovações a serem feitas precisam partir de uma necessidade da instituição e não de uma sugestão exterior a essa.

Destacamos, também, a importância de que todos os envolvidos com a escola tenham clareza sobre o porquê do trabalho com as competências, mesmo que, conforme mencionado, essa opção não tenha sido da escola. Todos precisam saber do que se trata e, para tanto, necessitam refletir e estudar juntos. Logo, se perceberem que esse não é o melhor caminho a ser seguido pela escola, mesmo que seja difícil, é necessário argumentar junto aos órgãos “superiores” a respeito do descontentamento e da necessidade de mudar.

Evidenciamos, ainda, a organização do plano de trabalho de acordo com temáticas relacionadas ao meio ambiente, as quais se apresentam distribuídas nos três trimestres. Essas permitem a integração entre as áreas do conhecimento já que atuam com um eixo condutor para o desenvolvimento das aulas ao longo do ano letivo. Dessa forma, há a possibilidade de se desenvolver uma prática menos fragmentada já que é possível estudar um determinado tema interligando as diferentes áreas.

Quanto ao plano de estudos da “Escola B”, conforme já mencionado tivemos acesso apenas ao do 1º ano. Esse plano de estudos foi construído em 2006, em função da escola ter como objetivo implementar o Ensino Fundamental de nove anos²⁰ a partir de 2007. A respeito dos planos de estudos da 1ª e 2ª séries foi

²⁰ “Conforme o PNE [Plano Nacional de Educação], a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: ‘oferecer maiores oportunidades de

possível somente a consulta na biblioteca. Com relação ao plano de estudos do 1º ano destacamos a seguinte narrativa:

A gente começou isso [a construção do plano de estudos] no ano passado [2006], pegando o plano de estudos da educação infantil, daí a gente começou a revisar... bom... se isso era da educação infantil... o que é que se queria com uma série um pouco mais ampliada dessa educação infantil... que fosse uma coisa um pouco mais além do brincar [...] Que temas de estudo poderiam motivar e que nos dessem margem para puxar essas atividades de uma forma assim... não fragmentada e bem significativa... então, a gente pensou a partir do planejamento [plano de estudos] da educação infantil e fomos assim até... cuidando bem que palavras nós começamos a usar nesses objetivos... não é só conhecer... indicar... não! Eles devem de certa forma começar a identificar coisas, a dizer coisas, a sugerir coisas, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

A narrativa da professora demonstra que o plano de estudos do 1º ano partiu do que era previsto para a educação infantil na escola, esse foi expandido para atender as crianças de seis anos, que ingressariam no 1º ano, o que parece ir ao encontro do que consta nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos: “A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim, uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores [...]” (BRASIL, 2004, p.21). Esse documento também faz referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, ao mencionarem que essas “fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil” (BRASIL, 2004, p. 15), o que vai ao encontro da fala da professora Margarida, quando sugere que certos aspectos da educação infantil precisam ser revistos para o trabalho com o 1º ano, a fim de dar continuidade e ampliar o que foi iniciado no período antecedente.

Notamos, também, que a fala da professora evidencia a definição de objetivos para o 1º ano, ou 1ª série do Ensino Fundamental de nove anos, conforme consta no plano de estudos, os quais tiveram como base os objetivos presentes no plano de estudos da educação infantil, os quais foram ampliados. Os objetivos do 1º ano são em torno de onze e contemplam as características do ambiente de sala de aula, os

aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. (BRASIL, 2004, p. 14).

valores, a ludicidade, a afetividade, as manifestações culturais, a utilização das diferentes linguagens, a psicomotricidade e a matemática.

Mais especificamente quanto aos objetivos voltados à língua materna, destacamos os seguintes: “conhecer as letras do alfabeto familiarizando-se com seu uso em situações familiares e de seu contexto social do alfabeto próximo” e “ampliar o conhecimento em leitura respeitando as condições e o interesse da turma”. Observamos que esses objetivos parecem contemplar os conhecimentos prévios e os interesses das crianças no sentido de significar e expandir o que elas sabem/conhecem a respeito da escrita.

Acerca dos conteúdos, idéias, noções, representações e definições a respeito da língua escrita presentes no plano de estudos de língua portuguesa do 1º ano a seguinte fala expressa que:

Nós colocamos assim, a gente pensou que como eles estão... estão ingressando na escola, mesmo que já tenham tido a educação infantil, a gente achou importante trabalhar ã... em três grandes áreas: seria a identidade pessoal e sócio-cultural, linguagem e expressão e conhecimento lógico-matemático, até porque a gente pensou que já era um ano que era para sistematizar melhor o conhecimento [...].(Margarida – 1º ano – Escola B).

Essas “três grandes áreas”, que a professora refere-se, constam no plano de estudos do 1º ano, as quais são denominadas “Áreas (conteúdos)”, essas se subdividem em: “identidade pessoal e sociocultural” (ambiente familiar, ambiente escolar, ambiente ecológico), “linguagem e expressão”, a qual, entre outros, destaca aspectos relacionados à leitura e a escrita, “conhecimento lógico-matemático” e seus itens, ratificando o que a professora mencionou. Evidenciamos que essas “Áreas (conteúdos)” parecem estar de acordo com o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, Art. 3º, inciso III, que trata das práticas, dizendo que essas precisam promover: “[...] a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, p. 2).

Ainda a respeito das áreas, as quais estão presentes no plano de estudos do 1º ano, Gimeno Sacristán (2000) menciona que um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares, para proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e globalizadas aos alunos. O autor acrescenta ainda que a área permite deter-se

naquilo que é próprio de uma família de disciplinas com estruturas epistemológicas parecidas ao invés de ater-se apenas à estrutura particular de cada uma das parcelas especializadas, o que possibilita a aproximação dos problemas reais da vida, já que o conteúdo se agrupa em grandes áreas e não em disciplinas. Então, observamos que a organização do plano de estudos por áreas possibilita a relação entre os conteúdos que perpassam diferentes disciplinas, tornando o ensino mais integrado e mais significativo.

Ainda a respeito dos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita destacamos a seguinte fala:

O nosso plano de estudos ele está quase que totalmente formulado já sem aquela listagem de conteúdos, que nós consideramos um tanto ultrapassado, porque como nós trabalhamos por projetos, que nós temos uma série de projetos... que nós vamos trabalhando ao longo do ano... essa relação de conteúdos fica ultrapassada, porque dentro de um projeto tu vai trabalhar “n” situações, tu passa para outro... tu vai trabalhar outras situações, né? Então, não se faz necessário tu fazer uma listagem do que é essencial, por exemplo, em ciências [...] em estudos sociais, porque dentro do projeto, por exemplo, higiene e alimentação, nós trabalhamos a alfabetização... tudo, tudo e uma parte enorme de educação para saúde, de ciências... [...]. (Rosa – 1º ano – Escola B).

Essa narrativa evidencia a não rigidez dos conteúdos, já que o plano de estudos não apresenta uma listagem de conteúdos por disciplinas. Podemos perceber que há uma listagem mínima dentro das três áreas descritas, mas ao longo do ano podem ser incorporados outros conteúdos de acordo com o projeto a ser desenvolvido, ou seja, àqueles vão sendo incorporados outros de acordo com a necessidade do projeto de trabalho, conforme se pode inferir a partir da fala da professora.

Nesse sentido, destacamos uma das etapas do desenvolvimento de um projeto, que é a busca de informação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), onde os alunos juntamente com o professor envolvem-se na busca de informações de acordo com as possibilidades e recursos, onde os informantes válidos podem ser encontrados em diversos contextos tanto na escola, por exemplo, na biblioteca quanto nos meios extra-escolares. Os autores ainda destacam o papel do professor nessa etapa, que é utilizar-se de sua capacidade para transformar as referências informativas em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva. Dessa forma, de acordo com os projetos que vão sendo desenvolvidos, observamos

a possibilidade de ampliação daqueles conteúdos, idéias, noções, representações e definições pensadas inicialmente. Outra narrativa evidencia essas reflexões:

[...] o PAN, por exemplo, existem professores que trabalharam o PAN na última semana, quando PAN foi, os jogos pan-americanos foram situações de vida que ocorreram ao longo do mês, podia fazer um projetinho, eu mesmo, elaborar situações e chegar e hoje vocês vão fazer isso, hoje vocês vão fazer aquilo e não, as coisas iam surgindo, as notícias iam chegando e, é o tal do país e, aonde é que está aquele país e, quem é que pesquisa na internet e, quem é que busca o mapa na biblioteca e, quem é que pega o globo e as coisas avançam. Então, é fundamental pegar o interesse deles e partir e seguir adiante [...]. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Essa colocação demonstra que ao longo do ano diversos projetos podem ser desenvolvidos de acordo com o que está ocorrendo na escola, no bairro, na cidade, no estado, no país e no mundo. E, conseqüentemente, novos conteúdos advindos das diferentes áreas podem vir a serem incorporados para contribuírem com a compreensão do tema central em estudo.

Ao trazermos novamente as três áreas, as quais o plano de estudos do 1º estrutura-se, mais especificamente no que se refere à língua materna, destacamos os itens que se referem ao “reconhecimento social da leitura e escrita: portadores de texto”, “compreensão e interpretação oral e narrativa”, “produção textual”, que aliados às outras áreas são peças-chave para o processo de apropriação da língua escrita de qualidade, uma vez que a referência para a alfabetização centra-se nos usos e funções reais da língua escrita estar-se-á contribuindo para a inserção dos educandos na cultura escrita.

Em relação ao plano de estudo da 1ª série destacamos a seguinte narrativa:

É por disciplinas, conteúdos, não está por projetos. Tem [...] objetivo geral, conteúdos, metodologia e avaliação. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

Essa narrativa vai ao encontro do que consta no plano de estudos da 1ª série. Ao analisarmos esse verificamos que o mesmo está organizado pela discriminação em uma coluna de alguns conteúdos relacionados às diferentes disciplinas e ao lado dessa coluna encontra-se a descrição do que precisa ser trabalhado/aprofundado dentro de determinado conteúdo. Notamos que os conteúdos perpassam as diferentes disciplinas, como se pode observar: alfabeto, vogais e consoantes, leitura, interpretação, dramatização, números cálculos, problemas, tempo, o “eu” pessoa: a

criança como parte do processo escolar, família, escola, datas cívicas, organização espacial, seres vivos, higiene, alimentação, educação física, artes e religião.

A partir dessa organização podemos inferir que há uma listagem de conteúdos mínimos a serem trabalhados na 1ª série, e que esses pertencem às diferentes disciplinas, apenas essas não estão discriminadas, o que mesmo assim sugere a fragmentação do currículo. Porém, no plano de estudos há um item intitulado “Proposta de interdisciplinaridade”, o qual sugere que essa pode ocorrer a partir de temas diários, partindo de frases, textos, histórias, poesias, utilizando-se de personagens ou situações que possam incluir a leitura, a escrita, a matemática, as artes, a expressão oral, a criatividade, os jogos, as brincadeiras, etc.

Em especial, no que se refere aos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita observamos que entre esses não há nenhuma alusão aos usos e funções sociais da escrita. Nesse sentido, podemos inferir que talvez esses devam ser trabalhados nas séries posteriores e que na 1ª série deva-se trabalhar apenas com o “básico” descrito no plano de estudos. Porém, acreditamos que a partir do momento que a criança ingressa na escola é preciso que a ela seja proporcionado o contato com os usos e funções da língua, já que não tem sentido que isso ocorra somente nas séries posteriores.

Cabe destacarmos que a professora Hortência não participou da construção do plano de estudos da sua série, segundo essa professora, quando ela ingressou na escola em 2003 essa maneira de estruturar o plano de estudos já vinha sendo desenvolvida.

Quanto ao plano de estudos da 2ª série, esse está estruturado da seguinte maneira, conforme a narrativa da professora:

[...] ele é estritamente dividido por disciplina – conteúdo... português, matemática, ciências, estudos sociais, ensino religioso, educação física. (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

A fala da professora evidencia que a organização do plano de estudos é disciplinar. Nesse documento consta na primeira coluna intitulada “conteúdos” a seguinte divisão: português, matemática, ciências e ambiente, ser humano e saúde, estudos sociais, educação física, educação artística e ensino religioso, o que caracteriza uma organização disciplinar. Parece haver uma referência ao tema

transversal “meio ambiente e saúde”²¹. Já na segunda coluna, consta um detalhamento dos conteúdos que precisam ser desenvolvidos dentro de cada disciplina.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) comenta sobre o conhecimento parcelado, o qual tem como conseqüência a impossibilidade de utilização do saber para entender o mundo, pois esse revela sua utilidade muito tarde. No entanto, destacamos o fato do professor poder atuar, uma vez que nos anos iniciais há o regime de unidocência, com vistas a integrar os saberes advindos das diferentes disciplinas, a fim de que possam proporcionar uma visão mais global e não fragmentada do ensino.

Nessa direção, destacamos outra narrativa enfocando essa organização disciplinar do plano de estudos:

[...] trabalha com essa divisão que já vem há muito tempo, embora eu sempre questione que se fala muito em ensino globalizado e por que a gente... e por que existe essa divisão? Eu também não saberia te responder, né? Por que o que é o ensino o ensino globalizado, né? É aquele ensino que dentro dessas áreas tu trabalha o todo e aí na hora de... quando tu prepara um plano de estudos ele é organizado dessa forma: a língua portuguesa, a matemática, né? Também penso que o professor tem que ter essa de capacidade de globalizar isso tudo, né? Talvez seja por aí, ele [o plano de estudos] fica dividido, mas no momento que tu trabalha tu globaliza, né? (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Destacamos o fato da professora não ter participado da construção do plano de estudos da 2ª série. No entanto, ela faz uma reflexão a respeito do tipo de organização do referido plano. A configuração pensada evidencia a disciplinarização, o que é questionado por ela. A professora menciona que essa divisão “já vem há muito tempo”.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) diz que o currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se apresenta é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar e, dessa forma, está carregado de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Nessa direção, a professora demonstra um avanço, talvez o início

²¹ O volume 9 dos Parâmetros Curriculares Nacionais intitula-se “**Meio ambiente e saúde**” e trata especificamente dos temas transversais meio ambiente e saúde, porém esses são apresentados separadamente. Cada tema é dividido em duas partes. A primeira traz questões específicas de cada tema, a segunda traz os conteúdos, as orientações didáticas e a avaliação, segundo o tema.

da “decifração”, a qual o autor destacou, pois ela analisa e questiona o tipo de organização que se tem e, ainda, chama a atenção para o ensino globalizado.

No plano de estudos da 2ª série há ainda um item intitulado “Proposta de interdisciplinaridade”, o qual aponta algumas atividades a serem realizadas: construção de textos, observação do meio, passeios, visitas a empresas da cidade, discussão a partir de reportagens, jogos didáticos e pesquisas. Notamos que apesar do plano de estudos apresentar-se dividido por disciplinas há uma indicação de atividades interdisciplinares. Porém, cabe ao professor ter clareza frente a essas atividades e, também, frente a situações do dia-a-dia no sentido de relacionar as diferentes áreas do saber.

Quanto aos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita presentes no plano de estudos da 2ª série, esses enfatizam: a leitura, o relato de fatos, notícias, histórias, o uso do dicionário, a acentuação, a ortografia, o uso de letra maiúscula e minúscula, a produção textual (diálogos, quadrinhos, bilhetes, recadinhos, poesia, prosa), a estrutura textual, a concordância nominal, verbal e temporal. Evidenciamos que esses estão voltados tanto para aspectos relacionados à oralidade, assim como, com a produção textual. Destacamos a produção textual voltada para os diferentes gêneros textuais, o que indica que os alunos têm contato e também são desafiados a produzirem esses, o que vai ao encontro dos usos e funções da escrita.

Então, a partir das narrativas das professoras, assim como da análise dos planos de estudos do 1º ano e da 1ª e 2ª séries, notamos a diferença entre a organização do plano previsto para o 1º ano e os planos previstos para a 1ª e 2ª séries, porém esses últimos são semelhantes. Entendemos que cada ano ou série, conforme a decisão coletiva entre os professores possui autonomia para organizar o seu plano de estudos de acordo com os seus critérios, entretanto, chamamos a atenção para a importância de que o que está previsto no PPP da instituição também seja considerado.

Destacamos também o fato de que as professoras de cada ano/série precisam ter espaços iguais para expor suas opiniões acerca de como o plano está estruturado, uma vez que a organização desse é coletiva, e, se acharem que há necessidade de outro tipo de organização, ou seja, se estão insatisfeitas com o que

se tem, que sejam ouvidas e consideradas e, dessa forma, cheguem a um consenso acerca da maneira como o plano de estudos precisaria ser estruturado.

A partir dessas reflexões podemos inferir que nessa escola possivelmente não exista um espaço de estudo aprofundado sobre a organização do currículo, sobre a possibilidade de fazer diferente, de mudar o que se tem. Enfim, percebemos que é urgente que inicie nas escolas um processo de reflexão sobre a organização dos currículos a fim de que determinadas formas de organização desses não se perpetuem, ou seja, que não sejam tomadas como algo natural, uma vez que outras alternativas precisam ser “experimentadas”, a fim de aproximarem-se de um ensino de qualidade.

Outro ponto a ser destacado, é o fato de que a construção do plano de estudos precisa ser concebida como uma etapa importante já que “o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 281).

Nessa direção, as decisões acerca da organização, por disciplinas, por temas ou listagem de conteúdos, precisam ser entendidas como não neutras, por isso, os critérios necessitam ser fundamentados e refletidos no sentido de verificar se estão de acordo ou não com o tipo de formação que a escola pretende para os seus alunos.

No que se refere ao plano de estudos da “Escola C” destacamos algumas narrativas a esse respeito:

E elas [as supervisoras] já estavam trabalhando no EJA²², né? Por projetos e estava dando certo e aí a gente tentou, né? Fazer essa experiência no currículo também. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

O plano de estudos está organizado por projetos interdisciplinares trimestrais, norteados por um tema gerador e eixos temáticos. O trabalho foi assim organizado para proporcionar um envolvimento maior entre as diferentes áreas e uma relação de conteúdos com a realidade dos alunos. (**Coordenadora** – Escola C)²³.

Essas falas evidenciam que o plano de estudos estrutura-se por projetos. A primeira narrativa parece sugerir que a justificativa para o plano de estudos ter sido

²² Educação de jovens e adultos.

²³ Foi realizada uma conversa informal com a coordenadora acerca do plano de estudos dos anos iniciais da “Escola E”.

organizado dessa maneira, nos anos iniciais, deve-se a experiência, já implantada na escola, na EJA. Podemos dizer que isso demonstra que há um diálogo entre os professores que atuam nos anos/séries iniciais com os professores que atuam na modalidade EJA no sentido de que eles trocam experiências, nesse caso, acerca da organização do currículo.

Quanto à segunda fala, alguns pontos precisam ser destacados. O primeiro se refere à menção feita pela coordenadora ao “tema gerador”, nesse caso, questionamos o emprego dessa expressão já que essa de acordo com Freire (2005)²⁴ tem um sentido diferente do que o empregado na construção do plano de estudos. A seguir será confirmada essa evidência.

O outro ponto, diz respeito à integração entre os conteúdos e desses com a realidade dos alunos, mencionado pela coordenadora. Nesse sentido, a organização do currículo por projetos de trabalho tem a intenção de propiciar essas relações já que segundo Hernández e Ventura é “o tema ou o problema que reclama a convergência de conhecimentos” (1998, p. 47). Nessa direção, podemos dizer que conforme o tema a ser desenvolvido diferentes conhecimentos advindos de diferentes áreas poderão ser necessários para a compreensão e desenvolvimento daquele, o que se opõe a fragmentação de uma proposta disciplinar.

Quanto à questão da relação entre os “conteúdos” e a realidade dos alunos do mesmo modo de acordo com o tema muitas informações acerca desse os alunos podem trazer do seu dia-a-dia e, dessa forma, ampliar os seus conhecimentos para compreender melhor a realidade que os cerca.

Ainda a respeito da organização do plano de estudos da “Escola C”, destacamos outra fala:

Esse ano nós trabalhamos por temas, né? Aí no início do ano nós [professoras] decidimos alguns temas, né? No caso, aqueles que chamariam mais a atenção das crianças, né? E foram trabalhados os três trimestres por temas. (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

²⁴ Numa visão libertadora de educação, que se opõe à educação bancária, o conteúdo programático parte dos educandos. Dessa maneira, a investigação temática, que ocorre de forma dialógica, por meio de uma aproximação a realidade dos educandos, onde se investiga o pensamento-linguagem referente ao mundo vivido por eles, os seus níveis de percepção da realidade, tem como consequência os temas geradores. Após longa etapa de investigação temática, os temas, que partiram da realidade vivenciada pelos educandos retornam a eles de maneira a serem problematizados e compreendidos a fim de que a percepção ingênua dê lugar à compreensão crítica do mundo, contribuindo assim para a transformação da realidade (FREIRE, 2005).

O plano de estudos apresenta-se dividido por trimestre e em cada um destes há um tema. Nesse sentido, a fala da professora Camélia demonstra que os temas a serem trabalhados ao longo do ano letivo são escolhidos pelas professoras. A respeito da escolha dos temas consta no PPP da escola, que esses precisam ser “definidos pela comunidade escolar no início do ano letivo” (2006, s/p). Contudo, questionamos o sentido da expressão “comunidade escolar”, já que a narrativa da professora evidencia que é o corpo docente que decide os temas. Entendemos comunidade escolar como sendo todos os envolvidos com a escola. Dessa forma, retomando a fala da coordenadora acerca dos “temas geradores”, podemos dizer que os temas que guiam os trimestres, conforme a fala da professora Camélia, não são temas geradores e sim temas escolhidos pelas professoras.

Ainda a respeito da fala da professora Camélia, essa parece evidenciar um critério para a escolha dos temas, que seria o que “chama a atenção das crianças”. Nesse sentido, Hernández e Ventura (1998) ao referirem-se sobre a escolha do tema destacam que tanto os professores quanto os alunos precisam perguntar-se, entre outras questões, sobre o interesse acerca de um ou outro tema. Esses autores destacam também que os alunos dos primeiros níveis educativos geralmente querem estudar aquilo que já sabem, dessa forma, o docente pode propor temas que sejam argumentados pela própria criança. Entretanto, a professora não mencionou como o grupo de professores chegou à conclusão de que os temas escolhidos por elas seriam do interesse das crianças e, nem o porquê das crianças não terem tido participação na escolha dos temas. Nessa direção, podemos inferir que possivelmente a escola tenha feito uma adaptação, de acordo com a sua realidade, à proposta dos “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Os temas dos projetos desenvolvidos trimestralmente na “Escola C” pela pré-escola, 1º ano e séries iniciais são os seguintes: Meio ambiente (a criança construindo um ambiente saudável), Cultura brasileira (conhecendo e contando a cultura brasileira) e Animais (a criança e o reino dos animais). Para cada tema encontra-se uma justificativa, os objetivos, a metodologia, os recursos materiais, as atividades desenvolvidas, a atividade extraclasse, a culminância, a avaliação e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Nesse sentido, quanto aos conteúdos voltados para a pré-escola, o 1º e as séries iniciais, no primeiro trimestre, esses estão distribuídos de acordo com as

diferentes disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, educação artística, educação física e cultura religiosa), evidenciando o caráter disciplinar dessa organização. Já para o segundo e o terceiro trimestre além da especificação se os conteúdos são para a pré-escola, 1º ano ou séries iniciais, a listagem desses não aparece dividida por disciplinas, mas com os conteúdos de todas as disciplinas juntos. Entretanto, nessa listagem observamos nitidamente que a divisão disciplinar continua.

Quanto aos conteúdos, idéias, noções, representações e definições acerca da língua escrita voltados para o 1º ano, a ênfase centra-se nas questões acerca da discriminação auditiva, linguagem oral e escrita, alfabeto, trabalho com o nome, uso do dicionário, formação de palavras, sílabas, primeira letra, última letra.

Enfim, não estão explicitadas as questões referentes às práticas sociais de leitura e de escrita. Com relação a esse aspecto, consta nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos que “não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos” (BRASIL, 2004, p. 20).

Nesse sentido, já que os usos e funções da escrita não estão presentes no plano de estudos do 1º ano questionamos: como ficam as crianças que anteriormente ao seu ingresso na escola tiveram pouco contato com o material escrito? Será que se supõe que todas já têm noções acerca do que a escrita representa e como ela é representada? E, ainda, será que há uma reflexão de que nem todos sabem para que esse objeto de conhecimento serve?

Nesse sentido, nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos consta também que é essencial “considerar que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia essas experiências [possibilidade de contato com leitura e a escrita] somente ao ingressar na escolaridade formal” (BRASIL, 2004, p. 22). Então, percebemos o quanto é relevante que as professoras ao organizarem o plano de estudos considerem essa realidade e enfatizem os usos e funções da escrita uma vez que de acordo com Ferreiro “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso (FERREIRO, 2003, p. 20 – 21).

Com relação aos conteúdos, idéias, noções, representações, definições a respeito da língua materna voltados para a 1ª e a 2ª séries destacamos a seguinte

narrativa:

[O plano de estudos foi construído] através de estudos com os PCNs. (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

A fala da professora evidencia que para a elaboração do plano de estudos da 1ª e 2ª séries utilizou-se os PCNs como base. Dessa forma, parece que esse embasamento justifica a organização disciplinar do plano de estudos. Embora as algumas falas evidenciassem a organização do plano de estudos por projetos.

Nesse sentido, destacamos os seguintes conteúdos voltados para a 1ª série no que se refere ao ensino da língua escrita: tipologia textual, compreensão de textos, elaboração de palavras, frases e textos, alfabeto, ordem alfabética, letras maiúsculas e minúsculas, produção textual, estruturas gramaticais no contexto, ortografia, parágrafo, acentuação, pontuação. Já para a 2ª série observamos uma ampliação desses: leitura e interpretação, personagens, ambiente e sua caracterização, estrutura de textos diversificados, alfabeto, dificuldades ortográficas, produção textual, noções gramaticais (substantivo, sinônimo e antônimo, separação silábica), pontuação, acentuação, rimas, estrutura e leitura de diferentes portadores textuais, gênero, número e grau dos substantivos (noções).

Nessa direção, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa:

[...] a maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece (BRASIL, 1997b, p. 35).

A esse respeito, observamos que a organização do plano de estudos da 1ª série esses conteúdos aparecem descritos e, provavelmente, também sejam desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, os PCNs de Língua Portuguesa (1997b) indicam, ainda, que esses conteúdos também são propostos no documento, porém estão organizados em função do eixo “USO → REFLEXÃO → USO” (BRASIL, 1997b, p. 35), esse eixo significa que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos e esses, por sua vez, referem-se às características da linguagem em uso.

Nessa direção, destacamos a tipologia textual presente entre os conteúdos da 1ª e 2ª séries, o que representa um aspecto bastante relevante quando se trata da língua materna em situações de uso, já que no dia-a-dia diversos portadores textuais apresentam-se. Destacamos também o fato de que cada um desses portadores possui determinadas características e finalidades, que precisam ser aprendidas a fim de que se tenha mobilidade frente àqueles. Nessa direção, os PCNs de Língua Portuguesa (1997b) indicam o trabalho com a diversidade textual como a primeira e uma das mais importantes estratégias didáticas para a prática de leitura, a qual contribui para a formação de leitores competentes.

Dessa forma, percebemos que os conteúdos previstos nos planos de estudos em questão são semelhantes aos propostos pelos PCNs de Língua Portuguesa (1997b), porém, esse enfatiza o ensino da língua visando à ampliação do uso dessas, já nos planos de estudos esse aspecto não aparece de forma explícita.

No geral, quanto à construção do plano de estudos nas instituições colaboradoras da pesquisa, observamos que as professoras possuem autonomia acerca da organização do plano de estudos, com exceção da “Escola A”, na qual as professoras exercem parte dessa autonomia. Porém, essa autonomia precisa ser responsável e crítica, ou seja, as professoras precisam perceber a relevância desse momento de construção coletiva, uma vez que quando se deseja aproximar o currículo da prática, implícita ou explicitamente, envolve questões, de acordo com Beyer e Apple (1988 apud GIMENO SACRISTÁN, 1998a) de ordem epistemológica (o que deve ser considerado conhecimento), política (quem controla a seleção e a distribuição do conhecimento), econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviços na sociedade), ideológica (que conhecimento é o mais valorizado e a quem pertence), técnica (como tornar exeqüível o conhecimento para os alunos/as), estética (como ligar o conhecimento com a experiência e a biografia do aluno/a), ética (que idéia de moral preside as relações entre os professores/as e alunos/as) e histórica (com que tradição se conta para abordar estas interrogações).

Ainda observamos a necessidade de que haja reflexão por parte dos professores juntamente com a coordenação acerca da maneira de estruturar o currículo, levando em consideração o contexto no qual escola insere-se e as finalidades dessa expressas no PPP a fim de que, não simplesmente, acatem

“modismos” ou ordens, que, muitas vezes, não levam em consideração as finalidades e as necessidades das instituições de ensino, assim como evitem que determinados modelos curriculares se perpetuem. Para tanto, observamos a necessidade de que haja momentos contínuos de estudo e reflexão acerca dessas questões.

3.1.2 Concretização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita

Essa categoria aborda questões relacionadas à concretização do currículo. Nesse estudo consideramos a concretização dos planos de estudos voltados para o ensino da lecto-escrita, construídos pelas professoras. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2000) diz que o professor é o mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular. Então, destacamos o fato, conforme a categoria anterior evidenciou, de terem sido, em sua grande maioria, as professoras que atuam em sala de aula as elaboradoras dos planos de estudos.

Nesse sentido, Vasconcellos diz que “a probabilidade de concretização é maior, dado que quem ajudou a construir está mais predisposto a realizar” (2000, p. 93), uma vez que acreditamos que não teria sentido para as docentes efetivar algo exterior a sua realidade.

Gimeno Sacristán (2000) afirma também que o currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades²⁵ práticas que o tem mais diretamente por objeto. Nessa direção, o autor diz ainda que o currículo na ação é a última expressão de seu valor, já que é na prática que todo projeto se faz realidade de uma forma ou de outra, dessa maneira, podemos dizer que o currículo justifica-se na prática e é ponte entre a teoria e a ação.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) diz também que o currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente como objeto. Sabemos que essas atividades práticas são selecionadas e organizadas pelo professor, para isso, esse tem como base a sua formação, bem como as suas

²⁵ Nesta dissertação não será feita a distinção entre atividades e tarefas.

crenças, os seus valores e as suas experiências. Dessa forma, destacamos o fato de ser o professor o mediador entre o currículo planejado e a sua concretização. Esse profissional assume papel de destaque já que é ele quem organiza as ações pedagógicas. Dessa maneira, a metodologia utilizada por ele, assim como as atividades selecionadas para a aprendizagem das crianças e as formas de avaliação dão forma ao currículo que, por sua vez, reflete a experiência cultural que as instituições proporcionam.

Nesse contexto, chamamos a atenção também para a importância do papel da supervisão/coordenação no sentido de acompanhar o professor em sua ação, não de maneira assistencialista ou autoritária, mas sim, na direção de caminharem juntos, de compartilharem saberes, de buscarem soluções frente às dificuldades que se apresentam, de refletirem para mudar.

Dessa forma, a partir das falas das professoras que colaboraram com essa pesquisa, os seguintes elementos categoriais serão descritos: *implantação do plano de estudos, organização das ações pedagógicas, acompanhamento por parte da supervisão/coordenação, abordagem metodológica voltada para o ensino da língua materna, avaliação.*

Com relação à **“Implantação do plano de estudos”** destacamos as seguintes falas:

[...] até porque é tanta coisa que se poderia trabalhar e na verdade muito conteúdo aparece durante o ano que ele não está lá, né? Ele surge, a gente... mas eles não estão desligados daquele lá [temas], porque [aqueles] são temas bem amplos [...]. (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

[...] tem coisas [conteúdos] que muitas vezes ficam... eu sou uma pessoa que não sou assim, né? Está lá, mas é uma coisa que tu sabe que no ano que vem eles vão repetir de novo, e normalmente as professoras retomam. [...] Às vezes, dá [para encaixar determinados conteúdos] e, às vezes, passa, às vezes, entra outras coisas no meio, que, às vezes, nem estavam... ah! Mas isso aqui é importante, tu não tem como fugir... né? Então, é por aí que a gente vai trabalhando. (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Essas falas evidenciam certa flexibilidade na implantação dos planos de estudos, pois, por um lado, a primeira fala demonstra que conforme o andamento do ano letivo outros conteúdos podem ser agregados aos conteúdos selecionados previamente durante a elaboração do plano, esses “novos” conteúdos parecem relacionarem-se aos temas estipulados inicialmente. Por outro lado, de acordo com a

segunda fala alguns conteúdos podem não ser trabalhados, pois conforme o que a professora mencionou quando determinados conteúdos “ficam” geralmente a professora da série seguinte os retoma. Nesse sentido, a terceira fala também demonstra que os conteúdos vão sendo trabalhados se é “possível” de acordo com o “dia-a-dia”. Assim, acreditamos que de acordo com a temática que professora estiver desenvolvendo, os conteúdos vão sendo encaixados ou não.

Nessa direção, Vasconcellos (2000) menciona que o planejamento é sempre uma tentativa, uma hipótese e, por isso, não pode se transformar em algo dogmático ao negar o movimento do real, deve sempre estar aberto à realidade. O autor acrescenta ainda que é preciso pontos referência para se apoiar, mas isso não pode impedir de caminhar ou de trilhar novos caminhos. Dessa forma, percebemos que o planejamento do plano de estudos tende a ser “flexibilizado”, já que sofre influências do complexo contexto em que se realiza.

Ainda a respeito da **implantação dos planos de estudos** destacamos outra fala:

E o plano de estudos... então, como ele já tava pronto... daí a gente adapta, né? Com... que são os conteúdos... na realidade nós temos uma listagem de conteúdos [...] E aí... em cima disso eu vou, né? Trabalhando o conteúdo, adaptando a minha forma de trabalhar. (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Essa narrativa demonstra, que em função da professora Orquídea não ter participado do processo de construção do plano de estudos ela tenha que fazer “adaptações” naquele à sua maneira de trabalhar, o que faz com que ocorra uma recriação a partir do esboço inicial, talvez maior do que se ela tivesse ajudado na construção do plano de estudos.

Gimeno Sacristán (1998a) diz que quando o professor segue planos elaborados por outros tampouco tem o domínio sobre a sua prática, torna-se um executor de planos externos. Nesse sentido, acreditamos que por mais que a professora recrie o plano sempre haverá uma base, que ela se guiará, a qual não foi elaborada por ela.

Essa “adaptação” que a professora mencionou também sugere que ao implantar o plano em sala de aula devido ao contexto em que esse tomará forma há a necessidade de adaptá-lo.

Nesse sentido, Vasconcellos (2000) afirma que planejar é intervir no vir-a-ser, antever, dessa maneira, o planejamento não pode ser uma mera reprodução. A esse respeito Gimeno Sacristán (1998a) diz que os planos não são uma transferência metafórica desde campos nos quais se busca que a previsão do que será a prática seja muito precisa e segura, onde um esboço ou esquema prévio não tolere interpretações de como realizá-lo.

Dessa maneira, em função do plano estar voltado para uma determinada realidade, com diferentes sujeitos, onde distintas situações podem ocorrer, haja a necessidade de que outros caminhos sejam tomados. O plano não se trata de uma seqüência linear de passos sucessivos e estanques. Nesse sentido, de acordo com Gimeno Sacristán (1998a) qualquer plano é transformado e recriado no curso de sua implantação. As seguintes narrativas demonstram isso:

[...] a professora Rosa tem uma turma que ela fez certas atividades e encaminhou para certas coisas que ou eu já tinha passado ou eu não tinha feito. Hoje eu fiz uma atividade que os dela adoraram e os meus não gostaram. Então é assim... a gente procura seguir isso ali [plano de estudos], mas é aquela coisa... tu sempre puxa alguma coisa... tu sempre vai e volta porque eles fazem isso contigo... quando eles contam alguma coisa da vida deles isso não está separado isso está sempre tudo junto, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

[...] eu e a professora Margarida, nós acabamos [conversando]... conversamos, conversamos, conversamos e quando eu vejo... eu e a M. nos encontramos e a Margarida: Rosa estou indo para lá... e eu disse: eu estou indo para lá... sabe? Porque até as próprias crianças te estimulam e desencadeiam novas formas, porque depende da turma, né? (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Essas narrativas demonstram que apesar de o plano de estudos ter sido construído em conjunto, cada professora em sua sala de aula em determinados momentos segue caminhos diferentes, já que no dia-a-dia diferentes situações podem surgir, o que evidencia um traço do acontecer prático que é a imprevisibilidade, uma vez que os fatores que o condicionam são muito diversos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Nessa direção, Gimeno Sacristán (1998a) menciona que a utilidade do plano está em ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados.

A respeito ainda da **implantação do plano de estudos** destacamos outra narrativa:

[...] não existe uma coisa assim [por parte da coordenação]: de pegar o plano de estudos e dizer você deu tal conteúdo? Aqui não tem isso... até porque assim... o pessoal que trabalha... a gente tem um experiência bem vasta, a gente procura fazer as coisas com responsabilidade sabe... é do interesse da gente querer que eles aprendam, porque eles vão continuar aqui na escola. (**Margarida** – 1º ano–Escola B).

Essa fala explicita que parece não haver “controle/cobrança” por parte da coordenação no sentido de verificar se os conteúdos presentes no plano de estudos estão sendo trabalhados ou não. Percebemos, então, que talvez não haja uma relação autoritária entre a direção/coordenação e as professoras. Acreditamos que isso aconteça devido ao fato de que a construção do plano de estudos não foi algo imposto “de cima para baixo”, ou seja, algo construído pela direção/coordenação a ser concretizado pelas professoras. Mas sim algo construído coletivamente entre as professoras e a coordenação. Essa fala ainda demonstra o comprometimento da professora no que se refere à aprendizagem dos alunos.

É importante destacar ainda que após a implantação dos planos de estudos esses são retomados para avaliação. Nesse sentido, destacamos as seguintes narrativas:

[...] a gente se reúne no início do ano, debate, vê os pontos positivos do ano anterior, né? Acrescenta... a gente faz em conjunto, a equipe diretiva e os professores. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Quando eu vim aqui para escola já existia [o plano de estudos], não é? [...] em 2003... daí a cada final de ano ou início de ano a gente se reúne e reelabora, né? Então, assim... em 2003 eu já peguei ele pronto, aí no final de 2003 a gente sentou, se reuniu e discutiu ele para 2004 e assim a gente faz todos os anos... a gente sempre no final do ano anterior, a gente pega, observa o que tem, o que está certo, o que não está certo e vai reformulando. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

Essas falas demonstram que há uma retomada do plano de estudos. Porém, parecem não evidenciar esse momento de avaliação como uma etapa tão importante quanto à construção do plano. Acreditamos que esse momento é também bastante importante, já que de acordo com os resultados dessa avaliação outros caminhos podem ser tomados a fim de buscar novas alternativas para o que não está dando certo e para o que pode ser melhorado. E, também, acreditamos que a avaliação somente no início do ano ou no final do ano dos planos de estudos, conforme

mencionado pelas professoras, seja insuficiente, já que se entende que a avaliação precisaria ocorrer várias vezes durante o ano.

Nessa direção, Vasconcellos (2002) traz a importância de se ter espaços de reflexão sobre o planejado durante o ano a fim de reconhecer o que está dando certo, o que está tendo dificuldade, que mudanças poderiam ser feitas e, ainda, o autor destaca que este espaço pode ser tanto a reunião pedagógica semanal quanto contatos entre o professor, ou pequenos grupos de professores, e a coordenação pedagógica. O autor diz também que quando o plano de estudos é discutido durante a elaboração, é retomado nas reuniões, avaliado, modificado, com certeza, vai mostrando sua força de instrumento da práxis, resgatando seu sentido.

De acordo com o evidenciado nas narrativas das professoras acerca da **implantação dos planos de estudos** podemos inferir que conforme o contexto de sala de aula que o professor atue aquele sofre modificações, ou seja, há momentos, por exemplo, que alguns conteúdos precisam ser acrescentados, há outros que o que foi estipulado previamente não é desenvolvido havendo a necessidade de outros caminhos serem seguidos. Então, entendemos que os planos de estudos parecem não ser concebidos como algo idealizado, onde tudo o que foi pensado tem que ser seguido, independente do contexto de realização, mas sim, como guias. Porém, tudo isso não pode retirar a importância e o significado do planejamento do plano de estudos, caso contrário, perdemos a intencionalidade educativa da escola, já que cada um “faz o quer” e, dessa forma, conforme Vasconcellos (2002) se não se planeja conscientemente a tendência é reproduzir.

Logo, acreditamos que para que haja mudança, para que se conquiste o ensino de qualidade é preciso reconhecer a relevância do planejamento, já que sem planejamento, embora cheios de boa vontade, falta a definição mais precisa do que se quer (VASCONCELLOS, 2002).

Explicitamos, ainda, que parece não haver cobrança por parte da supervisão no sentido de verificar se o que consta no plano de estudos está sendo desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, inferimos que a supervisão não atua como um “fiscal de professor” (VASCONCELLOS, 2002) no sentido de uma relação de poder e controle.

Nas falas também evidenciamos que os planos de estudos são reavaliados após sua implantação. No entanto, acreditamos que além dessa avaliação

necessitar ser constante precisa, também, ser um momento considerado importante para reavaliar a prática que está sendo desenvolvida, para analisar se estão sendo concretizadas as finalidades objetivadas pela escola.

Neste momento será descrito o elemento categorial “**Organização das ações pedagógicas**”. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2000) diz que o currículo na ação é a última expressão de seu valor, já que é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra. A respeito do planejamento de aula, Vasconcellos (2000) diz que esse é a proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas, corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático, é a orientação para o quefazer cotidiano. Esse autor destaca ainda que a tarefa de educar é por demais importante e complexa para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao acaso, já que se trata da formação de diversas pessoas e, por isso, exige também um planejamento à altura.

Gimeno Sacristán (2000) afirma que seja qual for o sistema educativo, seja qual for o grau de responsabilidade e autonomia que esse sistema permite aos professores, esses têm sempre uma programação de sua prática como um dos encargos básicos. O autor ainda acrescenta que o professor sempre planeja sua atuação de alguma forma, ou sob o formato de plano escrito explícito ou elaborando internamente uma estratégia mental para orientar e seqüencializar sua ação. Quando o professor planeja encontra-se diante de uma opção ou dilema muito genérico: é preciso ensinar a certos alunos, ou seja, é preciso desenvolver um currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1998a). Nessa direção, destacamos algumas narrativas:

O planejamento... eu faço, eu faço assim... dois, três dias, o planejamento seguindo sempre uma linha, né? Está trabalhando com os animais e se vai dá seqüência... (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Eu me organizo assim ó... semanal. Eu procuro fazer um plano semanal, dentro do tema, dentro, né? Para eu ter tempo de reorganizar ou de buscar novas coisas para recheiar mais as atividades. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

[...] então, o planejamento vai mais ou menos assim... seguindo aquela linha dos grandes temas, colocando atividades a princípio sempre ligadas ali, mas depois complementando com outras, porque nem sempre é possível... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

A gente vai seguindo conforme o tema, né? Tu vais trazendo, se surgem novidades na sala de aula... a gente procura sempre aproveitar o que o aluno traz de casa, às vezes, não surge nada e aí tu propões, né? (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

[...] o meu planejamento é todinho assim... em função do trabalho, do dia-a-dia deles assim... do que eu acho importante para eles, de uma situação ou outra que surge, amanhã me passou pela cabeça um texto em função de uma briga dos dois, esses dois últimos... (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Essas falas demonstram que a prática de construção do planejamento das aulas ocorre. Para Gimeno Sacristán (1998a) o plano facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que é motivo de reflexão sobre a prática e um esquema-guia flexível para a ação. As narrativas também evidenciam que o planejamento segue uma “linha”, ou seja, as aulas seguem, possivelmente, os temas dos projetos de trabalho. Acreditamos que essa maneira de organizar o planejamento de aula, seguindo uma temática, propicia um maior encadeamento entre as atividades e, também, uma maior integração entre as diferentes áreas do saber, o que contribui para a superação da fragmentação das atividades, uma vez que se tem um guia para a sua organização, que é o tema do projeto. Quando a professora Margarida diz que “porque nem sempre é possível” parece evidenciar que algumas atividades não seguem o tema e, então, outras atividades são utilizadas para complementar a aula. Porém, entendemos que todas as atividades precisariam ser relacionadas com o tema a fim de que contribuam para a compreensão e aprofundamento desse.

A professora Bromélia ao mencionar que “às vezes, não surge nada e aí tu propões”, parece evidenciar que ela considera em seu planejamento o que as crianças trazem, falam, entretanto, quando não há “sugestões” ela propõe.

A fala da professora Rosa demonstra também que ela considera em seu planejamento o que vai acontecendo no dia-a-dia da sala de aula.

Ainda a respeito do planejamento das aulas destacamos outras falas:

Não é bem um projeto [o trabalho com as datas], mas é como se acabasse se formando um projeto, porque começa o ano, aí logo depois do começo do ano chega a Páscoa, aí trabalha em função da Páscoa, aproveita todos os textos, as atividades em função da Páscoa. Aí depois vem o dia das mães, trabalha o dia das mães, daí vêm as festas juninas, trabalhamos as festas juninas, aí vem o dia dos pais e assim a gente vai seguindo, entendeu? (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

Em cima do plano, né? Do plano de estudos... de acordo com o... assim a época do ano assim... o mês... a situação, entende? Nós aqui na escola, né? Não trabalhamos com [?]... não tem temas, nem projetos, nós somos assim meio... a gente é meio solto, né? (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

[...] o planejamento então, segue, na medida do possível, aqueles temas que a gente tem [no plano de estudos], né? Quando tem essas... coisas... vamos dizer assim... a semana do gaúcho... não quebrou em nada, porque eles são gaúchos, eles são pessoas dentro de um país... que nós acabamos de sair da semana da Pátria e nós estávamos trabalhando a família, a identidade, a escola... e tudo aquilo está dentro [...]. (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

A narrativa da professora Hortência parece evidenciar que ela utiliza as datas comemorativas como temas para a elaboração dos seus planejamentos de aula. Nessa direção, Ostetto (2002 apud SCMITT, BERNER e RAUCH, 2006) afirma que o planejamento baseado em datas comemorativas privilegia o calendário, já que são selecionadas algumas datas consideradas importantes para as crianças e, acrescenta que esse trabalho está marcado pela fragmentação dos conhecimentos, uma vez que o professor a cada semana, por exemplo, trabalha uma data que não tem nada a ver com a outra e, ainda, superficialmente. O autor também afirma que essa perspectiva é tediosa, não amplia o repertório cultural da criança e menospreza a sua capacidade.

Nesse sentido, acreditamos que somente seguir as datas comemorativas como tema para os planejamentos de aula torna-se bastante limitado, já que durante o ano outros temas, talvez até mais relevantes, possam ser trabalhados em detrimento das datas. Entretanto, destacamos a maneira como se desenvolve em sala de aula o trabalho voltado para as datas comemorativas, as discussões que surgem, as interligações com outros temas que podem vir a ser propostos, o aprofundamento dado.

A segunda narrativa sugere que a professora segue o plano de estudos para o desenvolvimento dos seus planejamentos de aula. Cabe destacarmos que o plano de estudos da 2ª série, da “Escola B”, é disciplinar, como a professora mesmo falou “não tem temas, nem projetos”. Porém, quando ela menciona que é de acordo com a época do ano parece evidenciar que segue as datas comemorativas como possíveis temas para o planejamento das aulas. Ao mesmo tempo ela diz que é de acordo com a situação, dessa maneira, inferimos que talvez seja de acordo com determinado acontecimento que ocorre em sala de aula ou algum fato que esteja

sendo focalizado na mídia e ela ou as crianças levam para a sala de aula para ser discutido.

A terceira fala parece evidenciar que a professora planeja a partir dos temas dos planos de estudos e, também, inclui determinadas datas comemorativas. No entanto, a sua fala sugere que ela contextualiza as datas no sentido de encadeá-las com a temática que está sendo desenvolvida.

Acerca ainda do trabalho em sala de aula com as datas comemorativas destacamos outra narrativa:

Essas datas comemorativas eu ainda contextualizo assim... eu não... ah! eu questiono muito se elas tem valia ou não, porque, às vezes, assim cai o índio no meio de um trabalho com a minha relação com o meio ambiente, ainda a gente até... isso ainda pode, mas tem outras datas assim... às vezes, Páscoa, né? Que não tem nada a ver com o teu contexto de trabalho... então, tu tem que fazer os ditos ganchos, né? Mas é inviável... então, assim... eu não trabalho quase que datas comemorativas, eu assim... que datas comemorativas, quem trabalha, quem focaliza é a mídia e eu acho que é um conhecimento suficiente para as crianças. Agora assim... tipo Natal, o que é Páscoa, esse sentido, sabe? O outro lado, eu acho que esse sentido quem tem que passar é a família, eu, eu, eu acho que nós temos que passar o que é formal, o que instrui mesmo, eu para mim datas comemorativas é um conhecimento geral, que uma leitura numa revista eles conseguem... (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Alguns pontos dessa fala precisam ser destacados. Primeiro, a professora inicia mencionando que questiona a validade das datas, justificando que em função de se estar desenvolvendo determinada temática uma data comemorativa pode não relacionar-se com o contexto de trabalho. Ela diz também que não trabalha muito as datas comemorativas e, acrescenta que quem focaliza essas é a mídia e expõe que esse é um conhecimento suficiente para as crianças. Depois, a professora menciona que “o outro lado”, o sentido das datas quem tem que passar é a família e, acrescenta que a escola tem que passar “o que é formal, o que instrui” e que as datas são um “conhecimento geral”. Porém, acreditamos que a escola precisa posicionar-se com relação ao que a mídia propõe, problematizando certas informações, muitas vezes, equivocadas e distorcidas, esse é um dos papéis das instituições escolares: contribuir com a criticidade, com a ampliação das visões de mundo dos alunos e não simplesmente preocupar-se em somente “passar o que é formal”. Nesse sentido, questionamos a contribuição da escola para a vida dos alunos.

Acreditamos que a escola necessita ser lugar onde há destaque para a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica, onde o aluno é estimulado a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (FREIRE, 2000), um lugar onde os conhecimentos ditos “formais” contribuam para o entendimento e a atuação no mundo.

A respeito ainda das datas comemorativas, essas se encontram explicitadas nos planos de estudos das três escolas colaboradoras então, de certa forma, justifica-se o trabalho das professoras tendo como foco as datas. No que se refere a “Escola A”, consta no plano de estudos do 2º ano as seguintes habilidades a serem desenvolvidas: “reconhecer o folclore gaúcho” e “ressaltar o verdadeiro sentido das comemorações natalinas”. Quanto a “Escola B”, acerca das datas comemorativas está presente no plano de estudos da 1ª série como conteúdos a serem desenvolvidos: “datas cívicas” e o seu desdobramento: “identificar e comemorar as datas significativas da família, escola, da comunidade e do país”. Com relação a “Escola C”, as datas se encontram distribuídas dentro dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo e permeiam todas as séries, porém para algumas é no primeiro trimestre, para outras no segundo ou terceiro trimestre.

Cabe destacarmos algumas datas que essa escola evidenciou: dia do circo, páscoa, dia do índio, dia do trabalho, dia das mães, família, campanha da fraternidade, festa junina, folclore, semana da pátria, semana farroupilha, Monteiro Lobato. Diante desses exemplos das datas comemorativas trabalhadas nas escolas, mais uma vez destacamos a maneira como o professor irá abordá-las e, também, a relevância e a necessidade de se abordar algumas datas.

Algumas narrativas evidenciam certa flexibilidade na concretização dos planos de aula:

[...] muda, às vezes, tu vens com o plano e tu nem dá aquele plano, né? Porque se enxergar um outro bicho que não está no plano, aí tu vai trabalhar aquele bicho. Ele é muito flexível, aquele plano de aula, sabe? Eu faço bem diário, não sou daquelas que tem que está tudo dentro da... mas eu venho com um rascunho, se eu não conseguir, né? É de acordo com o que acontece... tu veio planejado, mas isso não quer dizer que tu não vá mudar, mas eu não consigo dar aula sem o planejamento, não tem jeito. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

E o meu planejamento é todinho assim... em função do trabalho, do dia-a-dia deles assim... do que eu acho importante para eles, de uma situação ou outra que surge, amanhã me passou pela cabeça um texto em função de uma briga dos dois, esses dois últimos... (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

[...] às vezes, assim... a gente planeja uma coisa... e viu que aí... para mim parecia ser o máximo e eu tive que interromper, eu tive que... sabe... lançar mão de uma outra proposta, porque eu vi que as crianças não estavam muito motivadas. Eu criei uma expectativa muito grande e não foi a mesma para as crianças, então, tu tens que ter aquele “insight” de mudar, de transformar a atividade. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Essas falas demonstram que as professoras após construírem os seus planos de aula na medida do possível seguem-nos, mas esses demonstram ser flexíveis, uma vez que parece que são tomados como guias, já que se revelam abertos para a imprevisibilidade, ou seja, abertos para a dinâmica de sala de aula, para as situações que possam surgir, ao que os alunos falam, as suas contribuições, as suas motivações.

Nesse sentido, destacamos o fato de que o professor desempenha um papel bastante decisivo na concretização do currículo, já que ele decide acerca do modo que acha conveniente no que se refere à concretização do que foi pensado. Para Gimeno Sacristán (2000) a profissão docente é algo aberto e indeterminado, que não tem normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa e que nessa medida pode se falar de uma profissão criativa que permite a expressão de quem a exerce. O autor diz ainda que o docente se defronta com situações únicas, incertas e conflitivas no sentido de que não existe uma só e indiscutível forma de abordá-las que se considere correta, ou seja, frente a dinâmica de sala de aula o professor, conforme a sua formação, suas crenças e valores pode optar por diferentes caminhos para abordar determinadas situações que se apresentam.

As narrativas das professoras também evidenciaram as fontes para a elaboração dos planejamentos das aulas:

[...] eu tenho... além de ter essa vasta experiência... durante o tempo tu vai aprendendo a ser muito prática... então, eu tenho apostilas... e isso eu falo no sentido de atividades mais escritas... eu tenho apostilas que eu montei... eu mesma montei o material didático no decorrer dos anos... que digo assim ó: lá só tem o que vale a pena... o que não vale a pena não está lá... e tem atividades para todos os níveis de escrita [...] tem atividades fragmentadas assim que, às vezes, tu aproveita aquele material que talvez é prático para uma tarefa de casa, como recurso, mas eles geralmente têm um tema, e são coisas bem

significativas, palavras do cotidiano ou poesias pequenininhas com os dois tipos de letras... e assim vai... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Eu tenho bastante material meu, pessoal, eu sou muito curiosa, enjô das atividades, de um ano para outro assim eu... eu gosto de criar ou, às vezes, uso uma atividade do ano anterior, mas faço uma nova proposta em cima. Mas tem assim material, a escola adquire... a gente solicita e a escola é muito prestativa, nesse sentido. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

[...] eu tenho buscado bastante na Internet [...] em cd-rooms, em livros de pesquisa, livros didáticos... lógico, o material que a professora C. [coordenadora] nos fornece, o material que eu vou adaptando que era da pré-escola e que a gente vai aprofundando um pouco mais, o que a gente já tem... [...]. (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

E para eu preparar as minhas aulas eu trabalho com aquelas coleções didáticas... “Dia-a-dia do professor”... (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

No geral, as narrativas evidenciam que as professoras se utilizam de diversas fontes para a elaboração dos planos de aula. Desde materiais elaborados e organizados por elas, passando pela busca em diversos meios, até a utilização das coleções didáticas. Nesse sentido, no que se refere às duas primeiras falas é importante que as atividades que as professoras possuem, sejam remodeladas a fim de que possam ir ao encontro dos diferentes contextos de sala de aula, os quais elas se deparam.

Quanto à pesquisa na internet, obviamente, é preciso “filtrar” as informações ali presentes, já que nem sempre os elementos contidos nesse meio são confiáveis.

Com relação às coleções didáticas, essas basicamente oferecem atividades “práticas”, ou seja, exercícios para desenvolver determinados conteúdos nesse sentido o professor precisa ter um olhar crítico frente a essas no sentido de verificar se essas coleções apresentam relevância para o processo de construção do conhecimento dos alunos.

Enfim, acreditamos que essa etapa, que caracteriza-se pela busca de fontes para embasar o plano de aula, também é bastante importante, uma vez que conforme Vasconcellos (2000) o objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação.

Ainda com relação ao que as professoras mencionaram acerca dos materiais diversos que possuem, os quais são fruto de sua experiência, podemos dizer que esses acabam contribuindo com a praticidade no momento de planejar as aulas, visto que algumas trabalham em dois turnos, em diferentes escolas. No entanto, o

professor, conforme já mencionado, precisa adaptar esses materiais de acordo com objetivos da aula e, também, estar atento para a relevância desses para as diferentes turmas, as quais ele se depara ao longo de sua trajetória profissional.

Dessa maneira, podemos dizer que as fontes que o professor se apóia para construir o seu plano de aula podem contribuir ou não com uma prática de qualidade. Por isso, é importante que o professor tenha sempre claro o objetivo da aula, a qual está planejando e, também, reflita sobre a relevância dos recursos utilizados para a aprendizagem dos alunos.

Quanto à **articulação entre o PPP e a sala de aula**, destacamos algumas falas:

Ah! Eu assim... na minha sala assim... ele é totalmente coerente... eu procuro vivenciar isso... tanto é que... nós temos... cada uma de nós temos [uma cópia do PPP]... de uso constante, né? Então assim, justamente para ti não perder o foco da linha de trabalho... (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Eu acho que quando a gente faz essas reuniões [de planejamento] a gente procura articular todos eles [PPP, plano de estudos e sala de aula], né? E levar para sala de aula o que está ali... para não dar choque, de repente tu... lá no PPP tem uma coisa, na sala de aula tem outra totalmente diferente, a gente procura articular. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

[...] eu acho que essa questão da filosofia que aparece no nosso PPP, de buscar a autonomia, de buscar aquele convívio social... de eles perceberem que eles também estão se fazendo cidadãos e que então, eles estão dentro de um meio social, isso daí a gente pega muito, procura assim... considerar muito nas aulas, essas situações que acontecessem, mesmo quando acontece um desrespeito, uma quebra de normas... é... de tu pegar e discutir com isso, quando a coisa não está legal junta-se a turminha, conversa sobre isso... ã... então, essa parte da filosofia é uma coisa bem encaminhada pelo menos nas séries iniciais, nos anos iniciais [...] (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

As duas primeiras falas evidenciam que há articulação entre o que está presente no PPP e a sala de aula. Porém, elas não explicitam de que forma ocorre essa relação, não há um detalhamento maior. Já a terceira fala, parece demonstrar que a filosofia da escola, presente no PPP, é desenvolvida em sala de aula.

Nesse sentido, novamente destacamos a questão de que parece que o PPP ainda não é concebido como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, como um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação (VASCONCELLOS, 2000). Nessa direção, evidenciamos a necessidade de resgatar

a função do PPP nas escolas, a fim de que esse instrumento de transformação seja vivenciado em sala de aula uma vez que nesse espaço é que são concretizadas as finalidades das instituições escolares.

O próximo elemento categorial a ser descrito intitula-se “**Acompanhamento por parte da supervisão/coordenação**”.

Vasconcellos (2002) afirma que a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da instituição no campo pedagógico, diz também que o coordenador deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; dessa forma, desempenha um papel importante na formação dos professores, ajudando a elevar o nível de consciência daqueles acerca de sua prática. A respeito do acompanhamento por parte da supervisão/coordenação nas escolas pesquisadas destacamos algumas falas:

[...] a gente tem as reuniões semanais, então a gente troca experiências, a gente... né? Coloca e faz as reuniões paralelas, no caso eu não tenho uma colega de segundo ano, mas eu converso muito com a professora de primeiro ano... a gente troca. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Sempre nós temos reuniões semanais, né? Então, ali a gente planeja o que vai trabalhar no caso, fala sobre o andamento do trimestre, o desenvolvimento das crianças. (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

Essas falas evidenciam que o **acompanhamento por parte da coordenação** se dá por meio de reuniões semanais. As reuniões pedagógicas são um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição, onde ocorre a troca de experiências, o resgate do saber docente, pesquisa, desenvolvimento da atitude de cooperação, elaboração de formas de intervenções pessoais, avaliação do trabalho e replanejamento (VASCONCELLOS, 2002).

A professora Azaléia menciona que há troca de experiências entre as professoras e, possivelmente, entre essas e a coordenação por meio das reuniões semanais. Sobre a troca de experiências nas reuniões pedagógicas Vasconcellos (2002) alerta que esse espaço não pode significar uma “feira” de relatos de experiências, já que se não há confronto das práticas entre si e nem dessas com o referencial da escola, nada é sistematizado.

A segunda narrativa, além de mencionar as reuniões semanais, revela também que nessas há espaço para o planejamento, para falar sobre o andamento do trimestre e, também, sobre o desenvolvimento das crianças. Com relação a esse último parece que no espaço das reuniões há um momento onde o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos é colocada em pauta. Acreditamos que um dos papéis da coordenação é também construir junto com os professores alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) afirma que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram.

Com relação às reuniões destacamos outras narrativas:

[...] até final de setembro nós tínhamos reuniões semanais... aí... depois... mentira, desculpa, quinzenais, as reuniões eram quinzenais, todas, né? Uma semana sim, uma semana não a gente discutia, conversava ou planejava ou fazia alguma coisinha. Agora a partir de outubro para cá nós não tivemos mais essas reuniões, porque eram muitas saídas, os pais começaram a reclamar também... muita saída. Então, a gente está fazendo assim: quando precisa a gente faz, né? Agora a gente vai ter reunião quarta-feira, mas daí não é para isso... vai ser para planejar lá pro final o ano o natal luz... (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

[...] esse [ano] [...] ao invés de serem todas as quartas-feiras que a gente reduzia, fazia meio turno e se encontrava está acontecendo a cada quinze dias e ainda nesses quinze dias, às vezes, vem um outro professor de fora e fala para gente e tudo mais ou tem outras coisas a serem colocadas. (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

[...] tem, mas pouco e inclusive assim ó... pouco tempo... as reuniões... são sempre assim ó... com tempo determinado, às vezes, fica difícil, se torna aquela reunião assim, né? Que sempre tem informações, recados... a gente se reúne muito pouco... nós temos aqui na escola esse ano três segundas séries, uma de manhã e duas de tarde e acho muito pouco... [...] então, aquilo que precisaria realmente ela estar realmente junto com o professor, né? Falar do aluno, falar do desenvolvimento, da aprendizagem... a gente não consegue... então, eu sinto assim... que esse é um problema nas escolas que a gente deveria repensar (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Essas falas demonstram que o espaço das reuniões pedagógicas parece não estar sendo bem “ocupado”. A primeira fala demonstra que apesar das reuniões terem passado de semanais para quinzenais havia discussões, planejamento, depois as reuniões extinguíram-se, já que “os pais começaram a reclamar” das “saídas”, uma vez que nos dias das reuniões as crianças são liberadas mais cedo.

Porém, esses fatos evidenciam que parece que a instituição não valorizou e nem lutou por esse espaço, já que não consegue justificar aos pais a importância das reuniões para a melhoria da qualidade de ensino dos alunos, talvez nem a coordenação veja esse espaço dessa forma.

Nesse sentido, acreditamos que se houvesse uma explicação aos pais sobre a relevância das reuniões, aqueles, possivelmente, apoiariam.

A professora Hortência também mencionou que após a extinção das reuniões, essas passaram a ocorrer somente quando necessário, mas conforme sugere a fala da professora são para decisões acerca de outros assuntos diferentes das questões pedagógicas. Enfim, segundo Vasconcellos (2002) não basta ter o espaço de reunião, ele deve ser bem utilizado, caso contrário, em pouco tempo esvazia-se, tornando-se mais uma rotina burocrática, descolada do cotidiano e das questões que estão a afligir os professores.

A segunda fala evidencia que nesse espaço, de quinze em quinze, dias, às vezes, vai algum professor “ou tem outras coisas a serem colocadas” demonstrando também que o espaço das reuniões parece não ser para trocas de experiências no sentido de refletir coletivamente sobre as práticas com o intuito de qualificá-las.

Segundo Vasconcellos (2002) existem queixas dos professores no sentido de que as reuniões, em alguns contextos, se tornam burocráticas e espaços para “avisos”, quando esses poderiam ser repassados em outro lugar e momento. Assim, podemos inferir que parece não haver planejamento ou projeto de trabalho por parte da coordenação. O coordenador precisa ter um plano próprio de trabalho vinculado a todos os outros planos da instituição e, acrescenta que se é difícil o trabalho com um bom plano, será muito mais sem ele (VASCONCELLOS, 2002).

A professora Orquídea menciona o “pouco tempo” das reuniões e, também, sugere que “sempre tem informações, recados”. A fala da professora ainda demonstra que há necessidade de “falar do aluno, falar do desenvolvimento, da aprendizagem” nesse espaço, o que parece não ocorrer. Para Vasconcellos (2002) um dos papéis centrais da supervisão é criar condições para que o professor descubra a melhor maneira de ajudar o aluno a aprender. Assim, entendemos que as reuniões teriam que ter momentos para discussões acerca das questões que permeiam o ensino e a aprendizagem a fim de que o professor busque soluções

para as suas dificuldades coletivamente ao invés de prosseguir sozinho em sua sala de aula.

Com relação ainda ao **acompanhamento da coordenação/supervisão** destacamos outras falas:

E a supervisão assim... é bem atuante, sabe a gente pode dizer assim que a professora [coordenadora] está sempre, sempre junto com a gente, está sempre dando idéias... é uma pessoa assim que está sempre disposta. Ela não espera que a gente vá procurar, ela chega assim e vem e diz olha gurias: eu tenho sugestão disso, se em alguma oportunidade, em algum momento vocês quiserem usar... tem isso, tem esse material. Ela está sempre trazendo, buscando para trazer para a gente. A gente tem bastante apoio de toda a equipe diretiva. (**Violeta** – 1º ano – Escola A)

[...] quando a gente tem um problema, a gente recorre, que eu faço? Tem alguma novidade para mim, o que eu faço? Isso sempre... não dá para dizer, sempre. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

[...] a coordenação e a direção a gente acaba procurando sempre que precisar, sempre que perceber alguma coisa, todo e qualquer problema que acontece em sala de aula [...] (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essas falas parecem sugerir que a coordenação atua como fonte de sugestões, assim como é procurada para a resolução de problemas. Nessa direção, Mediano (1990 apud VASCONCELLOS, 2002) destaca que a presença de um supervisor, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui para o sucesso da escola. Nesse sentido, destacamos o fato de que a coordenação não atue de maneira assistencialista, mas sim, de acordo com Vasconcellos (2002), no sentido de contribuir para que o professor entenda o que está acontecendo com ele, quais são os fatores que, naquele momento, estão condicionando a sua prática, e assim contribua com a mudança.

A partir dessas falas observamos que as professoras reconhecem a importância das reuniões pedagógicas, meio pelo qual se dá o acompanhamento por parte da supervisão/coordenação, e apontam as suas insatisfações. Sabemos que a função do coordenador é bastante complexa, já que esse desempenha o papel de articulador entre o PPP da escola no campo pedagógico de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de contribuir para que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e

são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2002). Porém, evidenciamos que é necessário comprometimento, planejamento, organização, busca de um trabalho coletivo em que os coordenadores atuem como educadores auxiliando os outros educadores em sua caminhada, o que parece não estar ocorrendo plenamente.

O próximo elemento categorial a ser discutido intitula-se “**Abordagem metodológica**”. Segundo Gimeno Sacristán (2000) a mudança qualitativa no ensino tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos curriculares que se apóiem. O autor destaca também que o *como* ensinar deve ser questionado simultaneamente com o *que* ensinar, caso contrário, a primeira esvazia-se sem a segunda. Então, uma vez que tenha havido uma reflexão acerca do que ensinar parte-se para a reflexão acerca do como ensinar.

Nesse sentido, acerca da **abordagem metodológica** utilizada pelos professores destacamos as seguintes narrativas:

[...] eu aprendi na minha vida de professora até hoje, que a gente não pode descartar alguma coisa porque simplesmente ela é velha... a gente descartaria nossos pais, nossos avós... então, é assim... tem criança que constrói do jeito mais natural, vai construindo por ela, vai fazendo, vai seguindo... tem criança que não faz assim, tem criança que a gente tem que pegar e mostrar que o ‘b’ faz bã [som], junto com o ‘a’ faz bá... então, assim... tem coisas assim que seriam ultrapassadas, né? Se a gente fosse ver, mas, às vezes, ajuda. Então, eu sempre digo que a minha proposta é uma misturinha, tá? [...] os nossos pais, por exemplo, às vezes, eu trabalho na escola alguma coisa, trabalho, trabalho... daquela forma aqui na sala de aula e aí chega em casa, o pai e a mãe dentro do conhecimento deles... eles dizem não, mas é assim: ba-be, né? Então, tu acaba caindo para esse tipo de coisa assim. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

[...] mais ou menos uns dois, três meses eu nem falo em família [silábica], é só aquela... jogos e desafios para eles descobrirem... eu trabalho com som também, som de letra e aí depois quando eles começam a descobrir o som, que o som unido com vogal dá os pedacinhos, aí eles vão... vão embora. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

[...] para ti falar uma palavrinha tu tem que usar a família silábica, né? Então, eles conseguem, brincando assim... eles conseguem formar. E é mais aquela coisa assim... tu vai para o quadro... tu diz... vai escrever casa, como é o som da primeira letra da casa, eles te dizem, tu escreve, mas eles dizem... então, é assim... nessa brincadeira que consegue, eles vão pegando. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Essas vozes sugerem que a metodologia voltada para o ensino da língua materna empregada pelas professoras parece ir ao encontro dos diferentes métodos

de alfabetização ou da mescla desses. A professora Hortência ao dizer que “tem criança que constrói do jeito mais natural” parece, por um lado, evidenciar que ela refere-se aos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), uma vez que ela menciona o termo construção. Por outro, ao mencionar que essa construção é natural parece equivocar-se, pois a apropriação desse objeto de conhecimento, que é a escrita, depende da interação por parte da criança com o meio a fim de que a apropriação desse objeto de conhecimento ocorra.

Nessa direção, Ferreiro (2003) diz que o processo de apropriação da língua escrita não é “natural e espontâneo” no sentido de que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha, mas um processo que exige acesso a informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem apreender através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. Dessa maneira, o papel do professor torna-se fundamental nesse processo, uma vez que precisa propor situações desafiadoras e conflituosas aos alunos no sentido de que eles possam compreender as regras de construção internas desse sistema de representação, que é a escrita.

Nessa direção, a partir das falas das professoras, outro ponto que se destaca é o fato de que por trás da maneira como o ensino da língua materna é concebido podemos inferir a concepção daquelas acerca da escrita, que no caso parece ser vista como um código de transcrição, já que seu ensino pressupõe a aquisição de uma técnica, onde são enfatizados sons, letras, sílabas e palavras. Porém, se a escrita for concebida como um sistema de representação o seu ensino converte-se na apropriação de um objeto conceitual no qual a criança interagir cognitivamente a partir das propostas dos professores.

É importante destacar que se a criança vive em um ambiente onde a escrita é o centro, ou seja, há leitores e escritores, que, por exemplo, interagem com os diferentes portadores textuais, que lêem e que escrevem para ela, desde muito cedo ela se questionará acerca do que a escrita representa e como ela é representada e, dessa forma, quando ingressar na escolarização formal o seu nível de conceitualização acerca da escrita estará bastante evoluído cabendo a escola reconhecer esse caminho percorrido pela criança e, assim, propiciar a continuidade desse processo. Então, podemos dizer que quando a criança chega à escola não

parte do “zero”, o que na perspectiva dos métodos de alfabetização não é reconhecido.

A narrativa da professora Hortência também evidencia, ao mencionar que “tem criança que a gente tem que pegar e mostrar que o ‘b’ faz bã [som], junto com o ‘a’ faz bá”, que se utiliza do método fônico, o qual enfatiza os sons das letras, concomitantemente com o método da silabação (silábico), que caracteriza-se pela emissão de sons partindo das sílabas (MORTATTI, 2007). A professora justifica-se dizendo que “tem coisas assim que seriam ultrapassadas, né? Se a gente fosse ver, mas, às vezes, ajuda”. Nesse sentido, podemos inferir que a professora apresenta certa reflexão acerca de sua metodologia. Nessa direção, Santos (2007) menciona que o diálogo, as trocas, as discussões, as reflexões favorecem maiores possibilidades das professoras compreenderem o seu próprio trabalho e avançarem em seus conhecimentos na direção de uma prática inovadora, onde o aluno terá maiores espaços para experimentar situações que ele seja o autor da sua aprendizagem. Porém, é preciso que haja espaços para essas trocas.

A professora Hortência também menciona que os pais ensinam em casa por meio do “ba-be”(silabação) e, por isso, ela “acaba caindo para esse tipo de coisa assim”. No entanto, acreditamos que é necessário haver diálogo entre a escola e os pais no sentido de que entrem em “sintonia” a fim de que “trabalhem” juntos, contribuindo assim, com o processo de apropriação da língua escrita por parte da criança.

As narrativas das professoras Bromélia e Tulipa também evidenciam que elas desenvolvem o ensino da língua escrita por meio dos métodos, em especial, o fônico e o silábico. Nesse sentido, parece que o objetivo da alfabetização é a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras (FERREIRO, 2003), o que precisa ser revertido urgentemente.

Nessa direção, destacamos o fato de que é imprescindível a ruptura do ensino da língua escrita baseado nos métodos tradicionais de alfabetização, uma vez que, acreditamos que esses não favorecem o processo de apropriação da língua escrita por parte da criança. Notamos ainda que é preciso considerar que a criança nasce e vive em uma ambiente com muitas informações a respeito da escrita e, dessa forma, desde cedo ela elabora idéias acerca das funções que a escrita exerce ao seu redor. Entretanto, muitas vezes, ao ingressar na escola depara-se com o

ensino “parcelado”, onde um conjunto de sons são apresentados, as letras vão sendo ensinadas uma a uma, depois sílabas e palavras de modo muito diferente do que ela presencia no meio extra-escolar.

Nesse sentido, podemos afirmar que é bem possível que a motivação e o interesse que a criança tinha antes do ingresso na escola acerca desse objeto pode não continuar sendo tão significativo. Dessa forma, acreditamos que o ensino da língua materna precisa diferenciar-se do ensino de uma técnica de codificação e decodificação de letras e sons, pois esse ensino leva os alunos a alcançar, segundo Ferreiro (2003), um nível “técnico rudimentar”, com a possibilidade de apenas decodificar textos breves e escrever algumas palavras, porém sem atingir a língua escrita como tal.

Neste momento, convém destacarmos uma narrativa que enfoca o tratamento dos conhecimentos das crianças advindas de diferentes meios:

[...] a gente percebe muito bem isso [se a criança tem estímulos em casa ou não], dá bem para ver quem tem um ambiente letrado em casa, tu sabe, tu sabe a criança que os pais lêem em casa, que os pais ajudam, que os pais orientam, tu sabe bem direitinho. [...] O pior caso que eu tenho aqui, o pior deles é... acho que seria a única criança carente que eu tenho na sala de aula assim que... são sete crianças, a mãe sozinha atendendo tudo, trabalhando... então, não tem como. Aí tu vai comparar uma criança assim... comparar uma criança que tem acesso a Internet, que antes de ler já sabe usar o computador, que tem livros, que os pais compram os livros. Tem crianças aqui que os pais mandam o nomezinho do livro para a criança pegar pros pais lerem em casa, a biblioteca é bem aberta. Então, assim... a criança retira livro para ela e retira o livro pro pai, entendeu? Então, como é que tu vai comparar uma criança que vive nesse mundo e uma criança que está na... é bem diferente. E a gente sente. A gente, infelizmente, assim... isso é verdade, é errado, mas é verdade, tu acaba sempre levando mais aquele que está na frente, porque daí assim... o aluno que está... que está pronto vai te pedir mais coisas, tu vai acabar, né? Tu vai acabar dando muito mais para aquele do que pro outro, porque daí o outro vai ficando. São vinte e sete alunos na sala de aula. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

A narrativa da professora demonstra que ela reconhece que há diferenças entre as crianças que interagem com a escrita em suas casas através de diferentes meios, assim como têm adultos que as acompanham e servem de modelo, das que não têm essa possibilidade de interação. Podemos afirmar que essas últimas têm idéias acerca da escrita, entretanto, são diferentes das idéias das primeiras. Por isso, não pode haver uma comparação entre essas crianças. Assim, observamos que a professora coloca “a família como a principal responsável em promover essas

oportunidades de interação” (SANTOS, 2007, p. 73). No entanto, sabemos que muitas crianças vivem em situações semelhantes ao exemplo que a professora mencionou, onde os seus pais ou responsáveis trabalham e não tem tempo para acompanhar os estudos dos filhos, muitos também não sabem ler e escrever, outros utilizam os portadores textuais para diferentes finalidades que não a de ler.

Nesse sentido, entendemos que cabe a escola proporcionar essas interações às crianças que não tiveram e não têm essa oportunidade no meio em que vivem. Acreditamos que uma das funções da escola é proporcionar que as crianças aprendam e desenvolvam-se a fim de que possam compreender e atuar no meio em que vivem. No entanto, se não lhe forem proporcionados intervenções nesse sentido e se os seus conhecimentos prévios não forem considerados as crianças acabarão sendo excluídas da escola como se fossem portadoras de uma patologia.

Nessa direção, destacamos ainda a questão da diversidade cultural. Nesse sentido, a escola precisa compreender, considerar e voltar-se para as experiências dos alunos, para a sua maneira de ver o mundo, pois somente assim essa instituição contribuirá para que todos se desenvolvam e aprendam com qualidade. Porém, se a escola continuar veiculando somente a cultura dominante e, assim, privilegiando as crianças oriundas das camadas mais privilegiadas, para muitas crianças a escola não terá sentido, já que conforme Gimeno Sacristán (1995) muito raramente a escola parte de um biculturalismo, no qual todas as culturas tenham a mesma importância, peso e prestígio nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil.

Nessa direção, o autor diz também que tem a primeira impressão de que a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar padrões gerais de seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo. Assim, à medida que a escola aproximar-se por meio da seleção dos conteúdos e de suas práticas da realidade dos alunos se tornará um “ambiente de aprendizagem menos estranho” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 111) para os alunos.

Com relação ainda a **metodologia voltada para o ensino da lecto-escrita** destacamos outras falas:

A tendência é realizar por projetos, depois de tanto analisar tantas metodologias e tantas situações novas que surgem, o projeto é a melhor alternativa para a

nossa escola, o projeto, a metodologia dos projetos ela vem se encaminhando para ser uma metodologia mais fácil entre os alunos e os professores, por quê? Porque ela vem ao encontro, acredito, das melhores situações de vida que estão acontecendo atualmente, é isso. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Quando tu trabalhas o projeto e esse projeto te proporciona a criação de mais atividades dentro, por exemplo, [o projeto] das brincadeiras, que começa semana que vem, as brincadeiras infantis, em função do dia da criança, da semana da criança... então, se traz poesia, se traz texto, se traz confecção de brinquedos, se traz gincana... então, todo o processo de alfabetização e socialização corre em torno daquele projeto e a tua metodologia acaba girando em função disso, né? (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

A fala da professora demonstram que ela desenvolve o seu trabalho voltado para o ensino da língua materna por meio dos projetos. A professora Rosa justifica-se dizendo que os projetos são a melhor alternativa para escola, já que vão “ao encontro [...] das melhores situações de vida que estão acontecendo atualmente”. Nessa direção, inferimos que as “situações de vida”, as quais a professora refere-se parecem dizer respeito ao que acontece no dia-a-dia da sala de aula relacionado aos alunos, assim como os diferentes acontecimentos fora da escola.

A professora também exemplifica o desenvolvimento de um projeto demonstrando que várias atividades voltadas para o ensino da língua escrita, foco do estudo, são desenvolvidas a partir de um tema. Nesse sentido, percebemos que os projetos desenvolvidos, por meio dos temas, proporcionam atividades encadeadas e bastante diversificadas, que podem envolver as diferentes áreas, mas sem a rigidez de que tenham que cobrir determinados conteúdos. E, ainda, observamos que os projetos, conforme o tema a ser desenvolvido, podem ser bastante significativos ao irem ao encontro dos interesses dos alunos.

Nessa direção, Hernández (2004) diz que os projetos de trabalho são, sobretudo, um formato de indagação que permite estruturar e contar uma história, construir uma história que tem a ver com os envolvidos, que exige um processo de acompanhamento que não pode ficar em suspenso, porque “é hora” de passar para outro livro didático ou para outra atividade. Dessa forma, requer flexibilidade em face aos limites temporais, artificiais e forçados que, muitas vezes, são impostos nas escolas.

Dessa forma, observamos que o trabalho com os projetos exige certo grau de “liberdade curricular” (VASCONCELLOS, 2000), uma vez que a priori não existe, com relação aos conteúdos, nada definido, já que é a partir da escolha do tema a

ser desenvolvido que os conteúdos das diferentes áreas ou disciplinas, assim como, informações advindas de diferentes meios, entrarão em “jogo” para contribuir com o andamento e compreensão do tema em estudo. Nesse sentido, Vasconcellos (2002) chama a atenção para o papel do professor, o qual precisa rever os espaços e os tempos na escola, caso contrário, pode ocorrer de se trabalhar um tema/assunto e este ser absorvido pela estrutura tradicional, já que a relação entre o professor e os alunos continuará sendo por meio de uma grade curricular pré-estabelecida.

Destacamos outras narrativas com relação à **abordagem metodológica voltada para a alfabetização**:

[tempo] através assim... dos estudos, né? Que a gente tem contato, né? Que tu vê, no caso, como se desenvolve, né? O processo de alfabetização da criança, né? E é a partir daí que a gente vai, né? Vai anotando até porque, no caso, eu tenho bastante experiência com primeira série, foi mais ou menos por causa disso, pelo processo, né? Por ter conhecimento do processo, por ter conhecimento do processo, no caso, todo aquele da psicogênese. (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

Eu não tenho nenhum método... nenhum nome de método... eu procuro assim usar bem... essas teorias, né? Da construção da leitura e escrita... isso sim... porque são teorias que vão ajudando a mais ou menos... a construir a minha filosofia... acho... de professora que é o que eu penso sobre a criança, o que eu acho do ambiente da escola, o que é... tu ter um ambiente social diferente da família e importante para o mundo lá fora, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essas narrativas sugerem que as professoras apresentam em sua metodologia de ensino aspectos que vão ao encontro dos resultados dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita, já que elas falam em “processo” e em “construção”.

Dessa maneira, a escola precisa ter muito claro que esse processo construtivo de apropriação da língua escrita inicia-se anteriormente a inserção da criança nessa instituição, uma vez que a escrita encontra-se presente no âmbito cultural e social dos educandos. Processo esse que não está orientado pela idade cronológica, mas sim, pelas oportunidades de interações das crianças com o escrito. Dessa forma, o fato das crianças viverem ou não rodeadas de leitores e escritores, ou seja, usuários da leitura e da escrita em ações do dia-a-dia contribuirá ou não para que a criança inicie e avance no processo de apropriação desse objeto de conhecimento. Assim, quando as crianças ingressam na escola encontram-se em diferentes níveis. Por exemplo, para algumas a escrita pode equivaler ao desenho,

para outras a escrita corresponde a traços gráficos contínuos ou descontínuos, os quais já se diferenciam do desenho, para outras tantas as suas escritas já são silábicas e até alfabéticas, porém não necessariamente equivalem a escrita convencional. Logo, é bastante pertinente os professores perguntarem-se a cada início de ano letivo “o que as crianças sabem sobre a escrita” (BELLÉS, 2001) e a partir daí planejem as suas intervenções.

Nessa direção, ao embasar a sua abordagem metodológica a partir desses estudos inferimos que o professor possui a compreensão de que a apropriação da escrita por parte do aluno é um processo construtivo.

Dessa maneira, de acordo com Ventura (2001) é preciso que o professor tenha consciência dos saberes, experiências, emoções e processos dos alunos, seja consciente de que a aprendizagem se concebe mais como o que o aluno faz e não como algo que ele receba de fora e, ainda, a autora diz que é preciso que o professor tente estabelecer relações entre o que ocorre dentro da escola e o que acontece fora dela, que ligue o ensino às vidas dos alunos, assim como, organize atividades que levem em conta as colaborações entre os envolvidos nesse processo.

Assim, entendemos que não basta que o professor tenha somente informações acerca da psicogênese da língua escrita, é preciso que ele incorpore esses conhecimentos a sua prática. Nessa direção, Bellés (2001) diz que o conhecimento que a psicogênese da língua escrita oferece sobre o processo de apropriação das crianças permite que se penetre no universo de suas idéias, mas também tem aberto novas perspectivas para encarar a prática educativa de ensino e de aprendizagem, o que implica que o professor acolha, guie e insira o conhecimento dos alunos nas práticas culturais da escrita na sociedade. Dessa maneira, entendemos que é necessário que o professor busque ações educativas pertinentes como, por exemplo, desafios, questionamentos, ambientes ricos e interativos a fim de que os educandos possam pôr em cheque as suas concepções e avancem no sentido de atingir o nível alfabético, bem como proporcione às crianças atividades em que elas possam compreender os usos e funções da escrita.

Ainda com relação à **abordagem metodológica voltada para o ensino da língua materna** destacamos outras narrativas:

[...] de historinhas e de textos, daí a partir daí tu vai usando todos... tu adapta numerais, vai trabalhar os números conforme os personagens, trabalhar... pode

usar de repente... trabalhar a questão da raça, discriminação, tudo tu envolve... pega uma historinha específica e vai trabalhando. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Então, eu aproveito muito isso [livros de história]... para partir de uma história e daí discutir um monte de coisas... ir para alfabetização, fazer brincadeiras... então, é mais ou menos uma coisa assim... tu vai seguindo sem ter um método, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

[...] eu sou assim ó... eu não gosto muito daquela coisa solta assim ó... que a gente vê assim, né? Cada um, né? Não querendo avaliar... daquela coisa assim... do que é solto... das palavras... então, tu dá as dificuldades ortográficas: ch, lh, nh... e manda a criança escrever palavras... eu acho que, às vezes, isso não tá acrescentando muito... então, eu acho que tu tem que trabalhar mais o contexto, né? Se tu trabalhou o texto, às vezes, né? A gente escolhe textos em cima disso... ah! A segunda série tem que retomar as dificuldades ortográficas... então, aquele texto, né? Procuro... ah! Olha aqui... esse texto é um texto bom, que além de tu trabalhar tudo que o texto te traz, tu vai trabalhar também as dificuldades ortográficas... então, não fazer o contrário... às vezes, tu trabalha aquela lista de palavras e depois um dia lá tu vai trabalhar um texto... (**Orquídea** – 2ª série – Escola C).

Essas falas demonstram que os textos, em especial, os de literatura infantil são utilizados como “pretexto” (GERALDI, 2000), ou seja, a partir de determinado texto são desencadeadas diversas atividades. Assim, a partir de um texto podem ser feitas dramatizações, desenhos, produção de outros gêneros textuais. Os textos podem ser utilizados também para desenvolver determinados conteúdos, etc. Nessa direção, podemos dizer que o texto dá o contexto para que se desencadeiem uma multiplicidade de atividades. Porém, ressaltamos que é preciso também trabalhar o texto em todos os seus aspectos, já que desvinculá-lo do seu contexto de produção e circulação pode ocasionar, por exemplo, a escolha um texto somente em função de algum conteúdo a ser trabalhado, descaracterizando assim os usos e funções reais daquele.

Nesse sentido, quanto aos livros de literatura infantil, por exemplo, muitas crianças não têm acesso a esses no meio em que vivem, dessa maneira, aqueles precisam ser explorados de forma que a sua função também seja mantida. A partir dos livros de literatura infantil, o imaginário das crianças pode ser amplamente trabalhado, já que as histórias são envoltas de mensagens, valores, fantasias, experiências e, também, podem “auxiliá-las a resolver questionamentos interiores com os quais se deparam” (SILVA; ALBUQUERQUE, 2007), já que aquelas são ricas em fatos relacionados à vida e aos sentimentos, o que propicia que a criança vivencie diferentes situações apenas ouvindo histórias. Acreditamos que após a

função do texto ser explorada o professor tem a liberdade de utilizá-lo como pretexto para outras atividades.

Nessa direção, Silva e Albuquerque (2007) dizem que o sucesso ou fracasso ao trabalhar a literatura infantil está intimamente ligado à maneira como o educador vê e apresenta a literatura para as crianças. As autoras sugerem que os professores precisam vivenciar a aventura de trabalhar esse gênero textual de forma inventiva e criativa. Enfatizam que o trabalho com a literatura infantil numa concepção abrangente envolve os mais diferentes tipos de artes, o que vai ao encontro da utilização do texto como pretexto.

Com relação às atividades desenvolvidas para concretizar o currículo voltado para o ensino da língua materna destacamos algumas narrativas:

[...] as atividades, os procedimentos... elas variam muito de acordo com o projeto que está sendo colocado em prática, né? Mas basicamente o que se trabalha: o jogo, a brincadeira, as palavras cruzadas, os caça-palavras, os desafios, que eles amam desafios, eles adoram desafios de trabalho em grupo. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Fiz o dominó, quebra-cabeça... assim... tu constrói o teu quebra-cabeça e eu depois vou desvendar, construo uma história em cima dele, trabalho com fantoches, com construção de fantoche, com teatrinho de fantoches [...] Trabalho a música, a poesia, as fábulas, com massinha de modelar, com argila. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

A gente trabalha jogos, bastante jogos, aonde eles desenvolvem ali a parte da leitura, né? Construção de palavras. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

Gimeno Sacristán (2000) menciona que o currículo através de seu formato pedagógico é um mediador entre a teoria e a ação, ponto entre princípios e realidades. Dessa maneira, o professor ao escolher e organizar as atividades a serem realizadas pelos alunos delimita o cenário da relação teoria-prática, já que são aquelas que modelam a prática. Então, podemos afirmar que o currículo voltado para o ensino da lecto-escrita é concretizado por meio das diferentes atividades explicitadas pelas professoras. As atividades refletem também a função social da instituição para/com o ensino da língua materna.

Conforme as falas apresentadas observamos que as professoras utilizam-se de atividades bastante diversificadas para o desenvolvimento dos conteúdos voltados para o ensino da lecto-escrita. Elas mencionaram jogos, pesquisas, dramatizações, trabalhos em grupo, desafios, escritas espontâneas, atividades que

envolvem a literatura infantil, o nome, etc. Porém, acreditamos que não tem sentido que atividades ricas sejam utilizadas para ensinar conteúdos sem sentido e significado para os alunos, por isso, destacamos a importância dos professores diante de um determinado conteúdo questionarem-se acerca da sua relevância para a formação dos alunos, ainda mais se os conteúdos já tiverem sido selecionados previamente antes do professor conhecer o grupo de alunos, os seus conhecimentos prévios e as suas expectativas.

Com relação às falas acerca das atividades voltadas para alfabetização, essas indicam para o desenvolvimento dos conteúdos por meio da ludicidade. Nesse sentido, acreditamos que utilizar esse meio contribui enormemente com o envolvimento e, conseqüentemente, com o aprendizado das crianças, já que os jogos e as brincadeiras fazem parte dessa faixa etária.

Nessa direção, Ide (1999) destaca que o jogo deixa as crianças mais motivadas a usar a inteligência, já que se esforçam para superar os obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Nesse sentido, a autora conclui que os alunos estando mais motivados durante o jogo, ficam também mais ativos mentalmente. Então, acreditamos que o jogo pode ser um importante recurso no processo de aprendizagem dos alunos, já que através de sua utilização é possível desafiar, propiciar o conflito entre idéias, a reflexão e as escolhas.

Nesse sentido, destacamos o fato de que o desenvolvimento das atividades por meio dos jogos não se encaixa na concepção tradicional de ensino, onde a ênfase é para atividades repetitivas e memorísticas, nas quais o aluno torna-se um sujeito passivo diante das propostas do professor. O trabalho com o lúdico supõe que o aluno seja o centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, um sujeito ativo e interativo. Para tanto, o professor precisa ter claro o porquê do trabalho com os jogos, bem como os objetivos desses a fim de que aqueles contribuam com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Com relação ainda as falas a respeito das atividades, destacamos a relevância de que desde a educação infantil e anos iniciais as crianças tenham a possibilidade e sejam incentivadas a pesquisar sobre os temas que estão trabalhando ou que eles acharem relevantes, já que essa atividade propicia um maior envolvimento por parte delas, o que gera também a possibilidade de que as crianças sejam protagonistas do seu processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, Bagno (2002) chama a atenção para que a pesquisa na escola transforme-se em uma verdadeira fonte de apropriação de conhecimento.

Dessa maneira, a escola precisa desde cedo incentivar as crianças a serem pesquisadoras a fim de que ao se depararem com diferentes situações em suas vidas possam utilizar esse aprendizado a seu favor, que não fiquem apenas esperando que alguém lhes diga o que fazer e como fazer, mas sim tenham autonomia para decidir e buscar. Nesse sentido, Bagno (2002) afirma que a pesquisa é algo muito sério e, em função disso, é fundamental e indispensável que os alunos aprendam a pesquisar. O autor chama atenção para o papel do professor como orientador nas pesquisas realizadas na escola sobre determinados temas, ele menciona que o professor precisa estar presente em todos os momentos, desde a etapa de elaboração do projeto até a publicação dos resultados finais. Nessa direção, o autor destaca ainda que “*ensinar a aprender*” (BAGNO, 2002, p. 15) não é apenas mostrar caminhos, mas também orientar o aluno para que ele desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se do bombardeio de informações nem sempre úteis.

O autor diz também que é importante que a atividade de pesquisa não se limite a trabalhos batizados com esse nome, mas que também haja a possibilidade de pesquisas permanentes em diferentes meios acerca de um tema que está sendo desenvolvido em sala de aula ou algo que pareceu interessante, divertido ou estranho aos alunos. Dessa maneira, pode haver uma discussão coletiva acerca de diferentes assuntos e, também, um diálogo entre a escola e o que ocorre no meio extra-escolar.

Outro aspecto a ser destacado refere-se aos trabalhos em grupo. É indiscutível a importância do professor levar em consideração atividades que favoreçam interações entre as crianças em diferentes níveis de conceitualização acerca da escrita a fim de que os conflitos cognitivos possam ocorrer.

Isaia (2007) diz que o conhecimento não é concebido como uma revelação, nem como a transmissão de uma pessoa experiente para outra menos experiente, mas como uma recriação, uma reconstrução original do sujeito a partir de informações que retira do meio, por isso, a interação grupal torna-se bastante relevante.

Nesse sentido, a mesma autora destaca também que a interação entre pares é uma situação privilegiada para os alunos, os quais têm professores que acreditam que para lhes proporcionar uma alfabetização significativa, necessitam organizar suas aulas e, até mesmo, modificar o currículo, de forma que as crianças possam colaborar, interagir e colocar questões tanto para si mesmas quanto para os outros colegas. Assim, trabalhar em grupo não é colocar as crianças juntas sem que elas possam dialogar, mas sim, um meio onde as crianças possam compartilhar seus conhecimentos, discutir suas hipóteses, ajudarem-se no sentido de construir seus conhecimentos de forma ativa e coletiva.

A respeito ainda das atividades voltadas para o ensino da lecto-escrita destacamos outras vozes:

[...] geralmente mais é folhinha, coisas prontas assim... que eles têm que preencher [...]. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Folha mimeografada, xerox, entra também, né? (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

[...] principalmente agora, na metade do ano em diante eles... estou puxando e agora leitura que eu dei ontem umas quinze ou vinte palavrinhas com “x”... básicas, sabe? Sem muita... de temas, para hoje eles lerem para mim [...] todos conseguiram ler, teve um que tava na ponta da língua... abacaxi, decoraram, sabe? Aquelas palavrinhas, mas é uma maneira de fazer... mas olha, eles gostaram, amanhã eu vou trazer mais uma lista para dar de temas. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Essas narrativas evidenciam que em alguns momentos são utilizadas atividades por meio de folhas mimeografadas ou xerocadas. Por muito tempo as atividades através das ditas “folhinhas” foram utilizadas para o desenvolvimento de atividades de reprodução de modelos propostos pelo professor, por exemplo, para completar espaços, ligar, contornar letras, repetir determinadas palavras, etc. Ressaltamos a utilização desse meio depende de como ele é empregado, do objetivo da atividade. Se, por um lado, essa levar a reflexão do aluno estará contribuindo com a aprendizagem da criança, se, por outro lado, levar apenas a reprodução, a cópia de modelos não terá sentido e nem significado para a criança servirá apenas para preencher o tempo.

Com relação ao espaço das cópias destacamos algumas narrativas, que enfocam que:

Nem sempre eu dou coisas para copiar, porque copiar pelo copiar assim... também não tem muito sentido, eu... quando eu faço eles copiar é quando eu faço construções coletivas, porque eu faço muita construção coletiva... então, nesses momentos eu aproveito usar espaço nas palavras, o parágrafo, a letra maiúscula, a pontuação é num contexto, agora a cópia pela cópia em si raramente eu faço, mas é raro mesmo. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

[...] tem outras coisas que eles fazem simples cópias, né? Que é justamente para ver que é um texto, eles não sabem ler aquilo, mas... nós fizemos uma poesia, por exemplo, nós fomos indo por partes... aí nós contamos quantas letras tinham, quantas palavras tinham... não letras, quantas palavras... eles tinham que ver que havia um espaço entre elas, que... em quantas linhas foi escrito, né? Então, tem atividades que eles realmente não sabem o que eles tão copiando, mas tem uma finalidade... eles sabem... eu leio... eu vou dizer uma coisa... eu vou ler para vocês... eu vou ler para vocês... é isso que eu vou fazer... e vocês tão aprendendo para justamente fazer isso sozinhos, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Eu trabalho de acordo com a turma, no caso, tem turmas que tu consegue que eles façam a parte de cópia mais, né? Eu digo assim... na quantidade, mas tem outras, por exemplo, essa que eu tô esse ano, eles copiam desde o início, mas a gente tá intensificando a partir de agora, porque antes, no caso, lá no início do ano, não rendia... então, a gente trabalhava assim... com jogos e alguma coisa no caderno, agora que eles tão mais... (**Camélia** – 2ª série – Escola C).

As vozes evidenciam que as professoras propiciam situações em aula em que as crianças necessitam efetuar cópias. Essas atividades giram em torno de “pequenas cópias”. A respeito dessa atividade Teberosky (1990) diz que existe diferença entre a cópia passiva e a busca de um modelo de referência. A autora traz o exemplo da cópia do próprio nome nesse sentido expõe que existe uma negociação entre aquilo que se lembra do modelo e o que se é capaz de reconstruir sem recorrer ao modelo. A autora ainda menciona que quando se trata da escrita de textos produz-se uma cópia como modo de apropriação do conteúdo, do dito e das formas gráficas.

Deste modo, podemos afirmar que há situações em que a cópia pode contribuir com o processo de apropriação seja como modelo de referência ou como forma de compreender, por exemplo, como um texto estrutura-se. No entanto, é preciso que fique claro que não se pode reduzir a apropriação da escrita a uma atividade motora, mas sim, a uma atividade cognitiva, na qual a criança compreende produzindo/construindo e não somente reproduzindo/copiando, uma vez que a intenção é formar escritores e leitores e não meros escribas e decodificadores de textos.

Ainda sobre a cópia Abaurre (1990) menciona que uma cópia tradicional feita segundo uma seqüência de unidades do tipo “minha mãe me mima” é muito diferente de uma situação em que alguém que sente, no dia-a-dia, a necessidade de copiar, de reter a escrita. Dessa maneira, as atividades de cópia em sala de aula necessitam proporcionar a reflexão em torno do uso da língua e nesse caso é preciso também uma aproximação as situações reais de cópia, caso contrário, esse tipo de atividade se tornará enfadonha e sem significado para as crianças.

Com relação às escritas espontâneas, que são escritas as quais as crianças não possuem nenhum modelo de referência para se guiarem, destacamos as seguintes narrativas:

[...] geralmente duas vezes por semana eles fazem a produção deles, eu tenho um caderno onde ficam as histórias que eles [fazem], até para eu acompanhar o desenvolvimento, o crescimento deles... então, duas vezes na semana eu contemplo esse tempo para isso (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

Fazem, tem vários momentos que eles fazem escrita espontânea, vários, principalmente no começo do ano e agora então, é mais a questão do escrever, de enunciados, leituras, questionários [...] (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

[...] a gente incentiva [...] para eles escreverem o que eles desenharam ou quando a gente faz um tipo de relato, de algum passeio, mesmo final de semana, incentiva que eles escrevam... histórias que a gente conta, que eles vão ilustrar, pintar, mas à medida que a gente vai trabalhando a alfabetização mais assim sistematizada, muitos deles perdem essa espontaneidade, eles não querem mais, se eles não sabem ou tem dúvida, eles querem que a gente diga, eles... ou eles pedem um pedaço de uma palavra que é mais difícil, que tem uma dificuldade maior, eles querem que a gente diga, se tu diz: como é que tu acha que escreve? Ah! Eu acho assim... mas me diz como é que é. (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essas falas demonstram que as escritas espontâneas ocorrem. Conforme sugere a primeira narrativa essas escritas são utilizadas para o acompanhamento da evolução das crianças. Entretanto, acreditamos que seria importante também que as crianças fossem desafiadas diariamente a realizar, por exemplo, atividades em grupos, onde seja solicitado a elas que escrevam espontaneamente.

A segunda fala evidencia que essas escritas ocorrem, principalmente, no início do ano e, depois, conforme demonstra a fala da professora são feitas cópias. Porém, acreditamos que durante todo o processo de escolarização e, principalmente, nessa fase inicial de apropriação da lecto-escrita tornam-se extremamente relevantes situações em que as crianças possam escrever

espontaneamente, pois dessa maneira as suas hipóteses podem entrar em conflito. Kaufman (1990) diz a situação de escrita espontânea é importante não apenas para confrontar as diferentes produções, mas também porque escrevendo a criança vai enfrentar problemas que vão ajudá-la a progredir em suas conceitualizações.

Quanto à terceira fala, essa parece evidenciar que as crianças vão perdendo a espontaneidade para escrever, acreditamos que talvez seja em função de que elas têm receio de errar, uma vez que sabem que a escrita para ser entendida por todos tem que ser de uma determinada maneira, ou seja, que há uma convenção. Desse modo, as crianças buscam “saídas” como, por exemplo, pedir auxílio. Nessa perspectiva, acreditamos que a professora precisa sempre incentivar os alunos a escreverem da sua maneira e, também, propor a interação entre os alunos a fim de que eles conversem, troquem informações, explicitem suas hipóteses uma vez que todos podem atuar como mediadores frente a esse processo interativo.

Evidenciamos, também, nas narrativas das professoras a explicitação de seus conhecimentos acerca da língua escrita, expressões que parecem ir ao encontro dos estudos propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), como podemos perceber na seguinte narrativa:

[...] a construção da leitura e da escrita se dá muito antes, né? De eles entrarem na educação infantil. [...] Então, o que seria o papel da escola? Não seria iniciar esse processo, mas colocar isso que está acontecendo na vida deles de uma forma pedagógica dentro da escola [...] (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essa fala evidencia que a professora parece conceber que o processo de apropriação da língua escrita inicia-se antes do ingresso da criança na instituição formal de ensino. A narrativa explicitada vem ao encontro de elementos da literatura referente a essa temática. Nessa direção, Ferreiro diz que “imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais” (2001b, p. 43). Então, a criança, por viver em um meio onde a escrita é o centro, desde muito cedo, antes de freqüentar a escola, tenta entender o que esse objeto de conhecimento representa e como ele é representado, já que é circundada de informações voltadas para a leitura e para a escrita. O reconhecimento disso por parte das professoras é fundamental, pois dessa forma, se estará reconhecendo os conhecimentos prévios dos alunos e, a

partir daí, é possível propor novas situações de ensino que propiciem a ampliação dos conhecimentos das crianças.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1985) dizem que “nenhum sujeito parte do zero ao ingressar na escola de primeiro grau, nem sequer as crianças de classe baixa [...] (1985, p. 277). As autoras mencionam também que as crianças por volta do seis anos de idade sabem muitas coisas e resolvem sozinhas muitos problemas para compreender as regras de representação da escrita, porém ao ingressarem na escola nem sempre todos os problemas estão resolvidos, mas o caminho está iniciado. Segundo Teberosky “a descrição evolutiva que informa sobre o que a criança sabe e não sabe deveria ser usada para programar o ensino, particularmente no projeto das tarefas de ensino-aprendizagem” (1997, p. 175). Dessa forma, o papel da escola é dar continuidade as aprendizagens anteriores ao ingresso da criança na escola através de atividades que propiciem o avanço das suas hipóteses.

Nesse sentido, a seguinte fala evidencia o conhecimento da professora acerca dos níveis de evolução das conceitualizações sobre a escrita na criança, na direção dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985):

[...] de quinze em quinze dias faço uma [avaliação] diagnóstica [...] a diagnóstica tu faz até através de uma atividade simples [...] eu uso “como é que foi o fim de semana?” Que é a hora das novidades, que eu faço primeiro na rodinha... todo mundo me conta... [...] Ah! Agora vamos desenhar e escrever [...] eu tenho desde o primeiro [mês]... e no final do ano eu tenho como colocar... que aí tu tens como realmente ver o andamento, o progresso, né? O desenvolvimento da criança... [...] fico com uma ênfase muito forte naqueles que estão com dificuldades, procuro assessorar quem já está no alfabético [...] eu estou com uma lista enorme de crianças lá no silábico-alfabético, né? Procuro dar um assessoramento sempre para eles [...] sempre incentivando [...] (Rosa – 1º ano – Escola B).

Essa fala parece demonstrar que a professora procura identificar os níveis dos alunos a fim de acompanhar o “progresso” de cada um. E, também, parece auxiliá-los no avanço de suas hipóteses. Dessa maneira, a professora está atuando como uma mediadora, já que acompanha a evolução das crianças a fim de desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Assim, as intervenções precisam ser no sentido de que os alunos possam interagir e, dessa maneira, conflitar as suas hipóteses avançando ao longo do processo de apropriação da língua materna.

Entretanto, outras falas explicitam que o conhecimento dos níveis em que as crianças encontram-se parece não ser para propor novas estratégias:

[...] no começo do ano que não tem como avaliar eu aplico o testezinho chamado teste das quatro palavras e da frase e eu nas reuniões de pais, eu mostro aquilo ali, mostro a evolução e isso aí é muito gratificante para gente e os pais também se apavoram [...] eu recolho esses trabalhos e fico comigo e no final do ano eu entrego para as crianças e eles ficam apavorados como que eles escreviam, né? (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

A avaliação a gente vai desenvolvendo, vai vendo o crescimento deles, né? Para poder depois dizer o que... se está... em que nível no final, né? Eu acredito que a maioria vai estar silábico-alfabético [...] (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Essas falas parecem evidenciar que “a descrição evolutiva que informa sobre aquilo que a *criança sabe* tanto quanto sobre *o que não sabe* é usada apenas para diagnosticar e avaliar, mas não para programar o ensino” [grifos da autora] (TEBEROSKY, 1997, p. 14). Com essas falas podemos inferir que mesmo considerando importante acompanhar os avanços de seus alunos a fim de acompanhar a sua evolução, o que fica evidenciado é que essa estratégia surge como forma de “classificação” dos alunos nos níveis servindo apenas para mostrar a alguém a evolução da escrita das crianças ou como critério para que a criança passe para a série seguinte.

Quanto a essa “classificação” dos alunos nos diferentes níveis Kaufman menciona que ao dizer, por exemplo, “esta é uma criança silábica, aquela é uma pré-silábica” (1990, p. 34) há um equívoco, pois a criança não é silábica, mas sim alguém que escreve e interpreta a escrita de maneira silábica. Dessa maneira, a autora sugere que é preciso que essa rotulação seja evitada.

Quanto às atividades que venham contemplar os níveis Kaufman (1990) diz que não acha que as atividades devam seguir a progressão dos níveis, porém diz que existem determinadas atividades mais úteis para algumas crianças e que não são tão úteis para outras. Dessa forma, acreditamos que é importante que o professor alterne as atividades no sentido de contemplar os diferentes níveis, que proponha atividades em grupos heterogêneos no que se refere às hipóteses a fim de que as crianças possam compartilhar seus saberes e assim aprenderem juntas.

Enfim, observamos que é fundamental que além das professoras apropriarem-se dos conhecimentos advindos da teoria da psicogênese da língua escrita, elas consigam relacionar esses estudos com a sua prática no sentido de propiciar aos alunos um ensino de qualidade.

No que se refere à integração dos conteúdos, destacamos a seguinte narrativa:

De repente as historinhas, a gente quase nem percebe, mas ela pega quase tudo e pode trabalhar um monte de coisas em cima de uma historinha só, trabalhar uma semana em cima disso só, trabalha português, trabalha matemática, trabalha ciências, a parte da higiene, que é básico, né? (Tulipa – 1º ano – Escola C).

Beane (2003) diz que o conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem utilizar para abordar questões nas suas vidas. O autor menciona ainda que o conhecimento é um tipo de poder. Nesse sentido, quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informações organizadas em disciplinas separadas, o seu poder e a sua utilização estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso, diminuídos. Nessa direção, entendemos que é preciso que haja a integração das diferentes áreas do conhecimento a fim de que essas proporcionem o entendimento de temas, assim como, contribuam com a resolução de problemas a partir de diferentes ângulos já que, segundo Beane (2003), na integração curricular o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema.

Sabemos que nos anos iniciais as professoras trabalham em regime de unidocência, ou seja, ao longo do ano letivo uma professora é responsável por um grupo de crianças e, dessa maneira, responsável também por trabalhar todas as áreas do conhecimento com elas, podendo ir além dessas. Logo, entendemos que existem grandes possibilidades das docentes integrarem as diferentes áreas do conhecimento no sentido de que as crianças possam aprender de forma não fragmentada, mas sim por meio de uma visão global.

Conforme já descrito nessa dissertação, a maior parte das professoras colaboradoras dessa pesquisa desenvolve as suas aulas, a partir de temáticas, conseqüentemente, entendemos que para o desenvolvimento e entendimento dessas temáticas torna-se necessário a integração dos conhecimentos pertencentes às diferentes áreas a fim de que o currículo escolar possa relacionar-se com o que ocorre fora da escola, permitindo que os alunos possam apropriar-se desses conhecimentos e possam utilizá-los no seu dia-a-dia para entender e atuar no mundo que os cerca.

No que tange a fala com relação à integração dos conteúdos ela parecem ir ao encontro de uma das formas de integração do currículo, ao qual Pring (1976 apud TORRES SANTOMÉ, 1998) menciona, que é a integração através de temas, tópicos

ou idéias. Esse autor traz o exemplo do trabalho a partir do tópico “Natal” e explica que esse permite integrar uma ampla gama de conteúdos e atividades de diferentes áreas do conhecimento, tais como: educação artística, língua, conhecimento do ambiente natural, social e cultural, matemática, etc. Esse mesmo autor diz também que essas áreas possuem um notável campo de integração e, ainda, são atravessadas por um interesse comum e dessa maneira é possível uma maior compreensão do tópico escolhido.

Entendemos também que é preciso um olhar atento aos interesses, preocupações e anseios dos alunos acerca de determinados assuntos em oposição à simples ênfase em temas que, muitas vezes, não tem sentido e significado para aqueles. Temas esses que, às vezes, são escolhidos a fim de contemplar determinados conteúdos das diferentes disciplinas. Dessa maneira, podemos afirmar que um ensino baseado apenas nos conteúdos das diferentes disciplinas, que nem sequer se aproximam e em temas sem relevância parece ter o seu poder de utilização para a compreensão do meio que os cerca bastante reduzido.

Ainda com relação à integração dos conteúdos destacamos outra fala:

[...] ocorre muitas situações durante o ano em que se tu analisares o interesse e veres a proporção que aquilo está tomando daquele assunto tu pode partir em vários outros pontos e ao invés de trabalhar aquilo fazendo uma conversa diária ou uma conversa de rodinha, tu podes aproveitar e já pedir que venha uma outra situação de casa, que se pesquise na Internet, ter uma outra idéia acerca de como é que aquele assunto pode partir pro lado da matemática, da área da ciência e transformar aquilo num projeto que pode durar três dias ou uma semana, como já aconteceu dentro da sala de aula [...] (Rosa – 1º ano – Escola B).

A narrativa dessa professora demonstra que ela desenvolve projetos de acordo com assuntos, que podem partir do interesse dos alunos e ela, por estar atenta, aproveita essas situações e desenvolve atividades que acabam englobando as diferentes áreas. Para Hernández e Ventura (1998) a organização dos projetos de trabalho baseia-se fundamentalmente numa concepção de globalização, onde as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Enfim, entendemos que a integração dos conteúdos é fundamental. Entretanto, acreditamos que a integração desses precisa ser em função da

contribuição para o entendimento de determinado tema/assunto, onde aqueles vão sendo buscados, conforme vai surgindo à necessidade e, não, simplesmente, o tema como pretexto para trabalhar uma listagem de conteúdos que precisa ser cumprida durante o ano letivo. Para tanto, o professor precisa ter um olhar atento para perceber as possíveis relações que um tema pode propiciar. Tudo isso, a fim de que não ocorra a ênfase somente em algumas áreas em detrimento de outras.

Quanto às atividades voltadas para a exploração dos usos e funções da língua escrita, destacamos algumas falas:

[...] a gente trabalha então, a socialização das letras, traz para dentro o supermercado, traz para dentro a farmácia... [...] É socializar as letras, o mundo deles... é trazer aqui para dentro e não a escrita e a leitura como processo de... já pronto de alfabetização... [...] o trabalho com rótulos foi um trabalho bem interessante também, que trouxe todas as situações do dia-a-dia dos alimentos. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Eu sempre digo para eles, eu brinco muito com eles, que eles têm que ler para... não ler para ler a leitura professora, mas para terem condições de pegarem um ônibus na estrada, para não pegar um ônibus errado, ler para saber escolher uma coisa no mercado, para olhar o preço, para ler uma receita de remédio... eu sempre digo para eles, que eles têm que ler para isso, né? Tem que ler para compreender o que eles tão fazendo. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

Observamos que as vozes das professoras evidenciam que elas procuram, em sala de aula, explorar os usos e funções da escrita. Nesse sentido, acreditamos que seja fundamental que as crianças desde o início de seu processo de alfabetização, que é continuado na escola, tenham contato com os usos e funções da escrita, ou seja, que possam envolver-se nas mais variadas situações em que a leitura e a escrita possam ser utilizadas com a maior proximidade possível da função que exercem fora da escola.

Nessa direção, Teberosky (1997) chama a atenção para a importância de um “ambiente alfabetizador”, o qual inclua materiais do mundo extra-escolar como, por exemplo, jornais, cartazes, revistas, livros e também, atividades que veiculem funções sociais, isto é, a leitura e a escrita em situações comunicativas. Esse ambiente alfabetizador na sala de aula pode ser entendido como um espaço em que os mais diversos portadores textuais estejam presentes, diversos jogos voltados para o ensino da lecto-escrita sejam acessíveis, um ambiente em que exista a possibilidade das crianças lerem, ouvirem, escreverem, onde a interação entre elas

seja possível. Com isso, se estará respeitando esse objeto de conhecimento, a sua função social e, não simplesmente, considerando-se, como muitas vezes ocorre, que a escrita é apenas um conjunto de letras, sílabas e palavras, muitas vezes sem sentido e significado para o aluno. Assim como, respeitando os próprios alunos, já que a eles é propiciada a interação mais próxima com o uso real da leitura e da escrita.

A esse respeito Carvajal Pérez e Ramos García (2001) afirmam que para desenvolver a competência da linguagem escrita, deve-se criar, na sala de aula, um clima de aceitação, de estímulo e de diálogo permanente, que incentive a capacidade de reflexão compartilhada e a participação como prática habitual de resolver os diversos problemas e conflitos nela surgidos e, também, um ambiente de aprendizagem que gere e proporcione múltiplas situações de leitura e de escrita como atividades relevantes para os alunos. Nesse sentido, entendemos que o professor precisa ter claro que a escrita é um objeto cultural e social, por isso, precisa envolver os alunos em atividades relevantes, nas quais os alunos possam compreender os usos e funções desse objeto de conhecimento, por isso, é preciso propiciar as mais variadas situações em que as práticas sociais da leitura e da escrita estejam presentes.

Entendemos que o ensino da lecto-escrita na escola precisa ser diferente da seguinte dicotomia: “aprendizado para a escola” e “aprendizado para a vida”. O aprendizado para a escola está, muitas vezes, relacionado com a resolução de tarefas que visam à seqüencialidade, a aprendizagem para a próxima série, onde essas tarefas não condizem com a utilização da escrita no cotidiano das pessoas e, que, também, muitas vezes, não possibilitam o trabalho cognitivo das crianças, onde a aquisição de um código é priorizada em detrimento da apropriação e compreensão do sistema de representação que é a escrita, do que esse objeto representa e de como ele é apresentado, de seus usos e funções.

Já o aprendizado para a vida relaciona-se com a possibilidade dos alunos desde o início da escolarização utilizarem a escrita a seu favor, ou seja, apropriarem-se dos seus usos e funções, compreenderem o que esse objeto representa e como ele é representado. Tudo isso, por meio de atividades desafiadoras, que promovam a reflexão acerca desse objeto de conhecimento, que

haja a possibilidade de interação com situações reais de leitura e escrita, assim como, seja possível a interação entre as crianças em diferentes níveis.

Com relação ao espaço do livro didático voltado para o ensino da língua materna, destacamos as seguintes falas:

[...] vem do MEC [os livros didáticos], mas eu uso muito pouco, realmente assim... eu acho que são uns textos muito fora da nossa realidade, não condizem com ela, né? E para início de série, eles não têm condições, porque a maioria é com letra de imprensa, então, eles têm essa dificuldade. Eu começo a usar agora em outubro, alguma coisa [...] algumas coisas eu trabalho em sala e se não eu dou como atividade de recurso, complementar para casa, mas também não é muito não. [...] vem português, matemática, geografia, história, todos [...] alguma coisa assim... tu aproveita, por exemplo, em história e geografia... os livros... onde trata da família e da linha do tempo, que tu consegue relacionar com família algumas questões assim... mas é bem fora da nossa realidade. (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Então, assim tu tem que saber usar o livro, tu vai pesquisando de acordo com momento o aluno pode levar para casa para fazer, né? Está ali, o livro colorido... então, é um recurso que a gente tem. Aí a história e a geografia um pouco menos, porque é diferente daquilo que a gente trabalha, mas como diz uma colega, é cultura, quer dizer, o livro traz sobre São Paulo, né? Sobre... mas é cultura, quer dizer ele vai ouvir falar, ele ouve na televisão, né? Então, até um dia estavam me falando, me chamando a atenção... ai! Mas esses livros são fora da nossa cultura! Não! Mas é cultura, é a realidade. Então, esses livros são bastante utilizados, como eu já te disse, fora livrinhos, né? Outras coisas que eu pesquiso e trago de diferente, de pesquisas, né? (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Sabemos que o livro didático é um meio de concretizar o currículo, não necessariamente o currículo que a escola se propõe, podemos afirmar que, muitas vezes, segue um currículo paralelo, já que é um material que não foi pensado e organizado pela escola, por isso, precisa ser escolhido de forma que se aproxime das finalidades que escola se propõe. Para Gimeno Sacristán (1998a) os editores de materiais são bastante influentes no desenvolvimento do currículo, o autor diz ainda que esses materiais não são por si mesmos o currículo, mas são elementos muito decisivos na concretização desse e isso implica que a sua escolha seja decisiva no começo de um curso ou de um ciclo de ensino. Nesse sentido, a fala da professora Orquídea demonstra que nem sempre essa escolha é levada a sério, talvez em função do tempo e, também, em função de alguns livros possuírem ao mesmo tempo “coisas boas” e “coisas não tão boas”, o que pode tornar a escolha ainda mais complicada.

A eleição de um livro didático a ser utilizado para uma determinada área do conhecimento e para uma determinada série/ano é extremamente importante, já que num livro didático de língua portuguesa, por exemplo, determinados conteúdos são enfatizados em detrimento de outros, determinadas atividades podem levar o aluno a reflexão, a construção do conhecimento, enquanto que outras podem apenas preencher o tempo dos alunos, já que propõem a reprodução de modelos. Tudo isso, demonstra a não neutralidade do livro didático.

No geral as narrativas das professoras demonstram que os livros didáticos são utilizados como um recurso extra, ou seja, para tarefas a serem realizadas esporadicamente em sala de aula ou para ser utilizado em tarefas para casa, para complementar a temática e os conteúdos que estejam sendo trabalhados, através das atividades presentes neles. De acordo com as falas alguns fatores contribuem para que esse material não seja utilizado: o fato de não ter para todos os alunos; porque, segundo as professoras, não se encaixa na realidade dos alunos; porque eles são impressos com letra de imprensa e, de acordo, com a fala da professora Azaléia as crianças terão dificuldades. Então, podemos dizer que, conforme as falas sugerem, os livros didáticos são utilizados como complemento.

A respeito desses livros não se “encaixarem” na realidade dos alunos, observamos que esses materiais, na maioria das vezes, são desenvolvidos em outras regiões do país e, devido à diversidade cultural do Brasil, realmente muitas palavras, expressões e situações presentes nesses materiais podem ter outro significado no Rio Grande do Sul, nosso estado. A professora Orquídea menciona que “é diferente daquilo que a gente trabalha, mas como diz uma colega, é cultura [...]”. Sabemos que as crianças precisam ter contato com outras culturas, e a escola é um meio propício para isso, já que nela há uma diversidade cultural imensa, pois as instituições acolhem crianças dos mais diferentes meios e realidades. Porém, entendemos que se torna mais relevante, inicialmente, trabalhar e problematizar a realidade na qual as crianças estão inseridas para depois explorar outras realidades.

Com relação aos aspectos relacionados ainda à metodologia de ensino cabe destacarmos o que consta a esse respeito no PPP das três escolas.

No referido documento da “Escola B” não consta um item específico a esse respeito, embora partes do texto pareçam ir nessa direção.

Com relação a “Escola A” o item relacionado à metodologia diz que o conhecimento não pode ser simplesmente repassado do professor para o aluno, mas sim construído pelos sujeitos. Dessa maneira, consta no documento que a metodologia proposta pela escola centra-se no resgate e na promoção da dignidade humana provocando o aluno a ser criativo, ousado e participativo, sendo o professor nesse processo um orientador, um mediador. Mais detalhadamente, segundo consta no PPP dessa escola, o professor em sua metodologia precisa proporcionar momentos para a aprendizagem se efetue, tais como: apresentação do problema e motivação para sua realização; busca de informações; sistematização do conhecimento. Essa metodologia parece estar baseada nos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1991)²⁶. Porém, as professoras, em suas falas, não mencionaram esses momentos.

No que se refere à metodologia proposta pela “Escola C”, consta no PPP (2006) dessa instituição que para atingir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do trabalho deve ser flexível, envolvendo conteúdos e métodos que atendam adequadamente os objetivos, considerando a idade, o interesse, as capacidades cognitivas, afetivas e, principalmente, a motivação dos alunos. Nesse item há ainda destaque para a interdisciplinaridade, a pesquisa, a explanação e a participação de todos na discussão de idéias. No que se refere aos conteúdos e métodos há uma indicação nesse item de que esses são estabelecidos nos planos de estudos de cada ano/série.

Destacamos ainda a referencia feita a metodologia presente nos planos de estudos das escolas pesquisadas. Com relação a “Escola A” a metodologia tanto para o 1º ano quanto para o 2º ano refere-se a atividades a serem desenvolvidas

²⁶ Esses três momentos pedagógicos são uma proposta metodológica para o ensino de ciências. Essa metodologia caracteriza-se por aproximar-se dos conhecimentos dos educandos, por ser problematizadora e dialógica. Assim, o *primeiro momento/problematização inicial* é caracterizado pela apresentação de questões ou situações para discussão com os alunos, mais do que motivar os alunos para introduzir um conteúdo, procura-se fazer uma ligação desses conteúdos com situações reais que os alunos conhecem e presenciam. Já o *segundo momento/organização do conhecimento* é quando o conhecimento em ciências naturais necessário para a compreensão do tema e da problematização inicial será sistematizado e estudado sob orientação do professor, são desenvolvidas definições, conceitos e relações. Por fim, o *terceiro momento/aplicação do conhecimento* é onde o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno é abordado sistematicamente para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991). Enfim, a dinâmica dos três momentos pedagógicos está alicerçada em pressupostos freireanos, onde originalmente, foram concebidos para dinamizar configurações curriculares estruturadas a partir de temas geradores.

como, por exemplo, desenhos, bingo, jogos, histórias, dobraduras, brincadeiras, painéis, criação de textos, filmes, auto-ditados, cópia de atividades do quadro, caça-palavras, entre tantas outras atividades descritas.

Já no plano de estudos da “Escola B” acerca da metodologia, no que se refere ao 1º ano, consta que essa é baseada nos projetos de trabalho, assim como visa considerar a ludicidade. Quanto à 1ª série consta que a metodologia envolve jogos, trabalho individual, em duplas e em grupo, exposição participativa, conversa dirigida, material concreto, pesquisa, criação de painéis, exploração da oralidade. Com relação à 1ª série consta ainda que não são descartadas situações de uma metodologia mais tradicional, como a cópia de textos e ditados. No que se refere à 2ª série, consta que a metodologia se dá através de temas relacionados aos conteúdos, integrando naqueles as diferentes áreas.

A respeito da “Escola C” a metodologia presente no plano de estudos refere-se tanto para o 1º ano quanto para a 1ª e 2ª séries. A metodologia refere-se também a atividades a serem desenvolvidas como, por exemplo, trabalhos artísticos, pesquisas bibliográficas e de campo, painéis com colagem, produções textuais, desenhos e pinturas, leituras, produção de histórias, música, entre outras.

Enfim, evidenciamos, no geral, que as questões relacionadas à metodologia presentes nos planos de estudos referem-se, principalmente, a um detalhamento mais “prático”, pois apresenta exemplos de atividades a serem desenvolvidas. Já no PPP consta um embasamento mais “teórico” acerca da metodologia. Nesse sentido, destacamos o fato de que é extremamente importante que a teoria e a prática andem juntas uma [re]significando a outra, já que para alcançar as finalidades que a escola se propõe para/com a formação dos alunos isso é fundamental.

Assim, acreditamos ser bastante relevante que os professores reúnam-se e reflitam a fim de que tenham clareza se a metodologia que desenvolvem vai ao encontro do que a escola propõe, assim como, se aquela está contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento de qualidade do educandos.

O último elemento categorial intitula-se “**Avaliação**”. Podemos dizer que a prática avaliativa é bastante presente nas instituições. Gimeno Sacristán (1998a) diz que ao conceituarmos a avaliação como “prática” significa que se está frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções,

que se apóia numa série de idéias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado.

Destacamos também que geralmente quando se fala da avaliação nas escolas, remete-se a avaliação dos alunos e nem tanto da avaliação de outros elementos, que compõem e intervêm no processo de ensino, os quais também são importantes, pois contribuem para a qualidade desse processo. Conforme Gimeno Sacristán (1998a) esses elementos são a avaliação dos professores, dos materiais e da própria escola.

Esse mesmo autor afirma que a complexidade da prática de avaliar exige ser abordada sob duas perspectivas que se inter-relacionam. A primeira como uma função didática que os professores realizam, fundamentada numa forma de entender a educação, de acordo com modos variados de enfocá-la, proposições e técnicas diversas para realizá-la, ainda que a sua origem e motivação profunda não seja de ordem educativa e científica, mas conseqüência de necessidades sociais e institucionais.

A segunda perspectiva, a partir de um ponto de vista crítico, diz que é preciso ser sensível aos fenômenos que desencadeia a existência de práticas de avaliação dentro de uma instituição escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1998a). Nesse sentido, o fato de realizar a avaliação e fazê-la de uma determinada forma tem como conseqüência uma série de fenômenos tanto nos professores quanto nos que a “sofrem”, geralmente os alunos.

Podemos dizer que relacionada à avaliação estão em jogo as “aprendizagens mínimas” dos alunos, que o professor, de acordo com o currículo e, também, conforme seus critérios julga ser relevante que os alunos aprendam. Nessa direção, Gimeno Sacristán (1998a) diz que uma classificação sobre um aluno implica uma redução do que se aceita como “rendimento ideal” e aprendizagem relevante. Nesse sentido, acerca das aprendizagens mínimas destacamos algumas falas:

Então, se eu fosse separar em conteúdos, né? Se fosse fazer isso em conteúdos... aí eles teriam que pelo menos saber ler recados, bilhetes, frases, né? E não somente palavras. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

[...] eles têm que reconhecer as palavras, ler e entender frases, desenhar [...] E o objetivo principal como eu já te falei é que eles cheguem ao final do ano lendo, compreendendo o que lêem, né? Produzindo algum, né? Textos, entendendo a linguagem, né? A nossa linguagem, compreendendo, produzindo texto [...]. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

[...] tem que trabalhar os nomes próprios, os nomes comuns, aí trabalha com os nomes deles, com a letra maiúscula, essa diversidade de coisas assim... os recortes, a revista, aí tu trabalha diversas formas para ir revisando, no caso, as letras maiúsculas, os nomes próprios [...] muita produção de texto, né? (**Orquídea** – 2ª série – Escola D).

[...] ter no mínimo o conhecimento das letras que formam o seu nome e saber que as letras do alfabeto, que são algumas, que são um grupo de letras, e que são diferentes de números, a principio é isso, e o conhecimento daquilo que a gente trabalhou em aula, que se eu conversar com algum deles, saber que eles escutaram e que eles aprenderam o que foi trabalhado em aula [...] (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

[...] todos eles sabem para que servem as letras vamos dizer... as palavras, essa questão de poder se comunicar, de poder saber o que está escrito, de informar... [...] todos eles conhecem todas as letras do alfabeto... eles sabem dizer que não basta, tem exceções, que não basta saber a primeira letra, que para eu escrever o meu nome eu não posso escrever do jeito que eu quero, porque se não o outro não vai identificar... então, que existe um padrão social de escrita, que eles precisam aprender para poder se comunicar... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Eu penso assim que eles têm que ter condições de... sabe exercitar a linguagem, a oralidade, a produção escrita, sem isso eu sou uma pessoa frustrada, porque o meu foco principal é esse, o da argumentação, da crítica, da oralidade, é isso que eu quero com eles... batalho muito (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Essas falas demonstram que no geral são enfatizadas como “aprendizagens mínimas” para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: a diferenciação entre números e letras, o conhecimento das letras do alfabeto, o conhecimento das letras que formam o nome da criança, a leitura de palavras, frases, recados, bilhetes, produção textual, a oralidade, a argumentação, a ênfase em alguns conteúdos (nomes próprios, nomes comuns, letra maiúscula/minúscula, etc.).

Quanto à diferenciação entre números e letras, sabemos que essa ocorre a partir do momento que a criança começa a interagir com esses objetos de conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) a evolução das relações entre letras e números tem três momentos importantes. No primeiro, as letras e os números se confundem não somente porque têm marcadas semelhanças gráficas, mas principalmente porque no primeiro período a criança tenta estabelecer uma linha divisória que separa o desenho da escrita. Nesse sentido, cabe destacarmos que os números se escrevem tanto como as letras e, também, aparecem impressos em contextos similares, por isso, essa aparente confusão.

No segundo momento, a criança passa a fazer a distinção entre as letras, que servem para escrever, e os números, que servem para contar. Dessa maneira, letras

e números já não podem misturar-se, já que servem a funções diferentes. No terceiro momento, reintroduz-se o conflito, uma vez que o professor pode solicitar que a criança leia determinada palavra e leia determinado número. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1985) dizem que a possibilidade de um número ser lido apesar de não ter letras, produz um problema real “que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras” (1985, p. 46).

A partir das falas das professoras com relação à diferenciação entre números e letras, em função das professoras trabalharem com o 1º ano, inferimos que as crianças estejam no primeiro momento passando para o segundo. Nessa direção, podemos dizer que esta diferenciação também depende da possibilidade de interação com esses dois sistemas que as crianças tiveram anteriormente ao seu ingresso na escola. Assim, faz-se necessário que seja proporcionado às crianças diversas situações nas quais elas possam apropriar-se das diferenças entre esses dois sistemas.

As falas das professoras também se referem ao conhecimento das letras do alfabeto, das letras que formam o nome da criança. Esse conhecimento ao qual elas se referem sugere a apropriação de uma convenção social, que são as letras do alfabeto, partindo do nome da criança e de seus colegas, o que torna bastante significativa essa aprendizagem. Nesse sentido, Ferreiro (2001a) diz que se o professor aceitar que aprender a escrever o nome pode ser um dos primeiros passos da alfabetização, leva-o a renunciar a idéia de ordenamento de sílabas fáceis e difíceis. A autora diz ainda que não é preciso pensar em como introduzir o alfabeto, basta perguntar às crianças como elas se chamam e aí se tem o alfabeto.

As professoras também se referem à leitura de palavras, frases, recados, bilhetes como aprendizagens mínimas. Entretanto, podemos afirmar que a leitura e a escrita nas práticas sociais não se resumem apenas a leitura de palavras e frases, mas envolvem uma variedade de portadores textuais que englobam todo tipo de registro. As professoras mencionam ainda a leitura de recados e bilhetes, os quais são portadores textuais que tem uma finalidade e exigem a compreensão do leitor a fim de que esse entenda a mensagem e saiba como deve proceder. Nesse sentido, acreditamos que é preciso propiciar aos alunos situações em que haja a interação com os usos e funções da leitura e da escrita através de atividades que tenham

sentido e significado para os alunos, o que significa também “apresentar a leitura e a escrita como um desafio cognitivo, e não como uma aprendizagem mecânica de uma técnica” (CARVAJAL PÉREZ; RAMOS GARCÍA, 2001, p. 23).

Quanto à produção textual, que é outro ponto evidenciado pelas professoras como aprendizagem mínima, podemos afirmar que os alunos precisam ouvir e ler os mais variados textos, assim como, produzir seus textos. Chamamos a atenção para o fato de que as atividades que envolvam as produções textuais precisam ter uma finalidade, um objetivo e não simplesmente escrever para a professora guardar, sem, muitas vezes, dar retorno aos alunos.

As falas também evidenciam a oralidade, a argumentação, as quais são aspectos também importantes na etapa inicial de alfabetização, na escola. A oralidade se faz importante no processo de apropriação da língua escrita, por isso, destacamos a relevância das crianças poderem falar umas com as outras a fim de compartilharem os seus saberes, de aprenderem juntas. A oralidade também contribui com o processo de compreensão do sistema alfabético de escrita, mais especificamente, com relação ao terceiro período, que é “quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala” (FERREIRO, 2003. p. 85).

Ainda a respeito da oralidade, sabemos que por muito tempo não era proporcionado às crianças espaços para expressarem suas opiniões, defender seus pontos de vista, o que é imprescindível, já que em muitos momentos da vida cotidiana é preciso posicionar-se, defender idéias nesse sentido a escola é um espaço bastante rico para isso.

Quanto aos conteúdos mencionados como aprendizagens mínimas: nomes próprios/comuns, letra maiúscula/minúscula, sabemos que são convenções, as quais precisam ser ensinadas. Assim, destacamos fato de que o professor proponha atividades significativas, a fim de que não se torne uma atividade enfadonha e mais um conteúdo a ser decorado e reproduzido sempre que for preciso.

Uma das falas trouxe como aprendizagem mínima as crianças aprenderem para que servem as letras, as palavras, essa fala enfatizou a questão da comunicação, que também é uma das funções da escrita. Nesse sentido, destacamos o fato de que o professor proponha atividades que explorem os usos e funções da escrita para que os alunos possam compreender que conforme o

momento e a necessidade utilizamos a escrita para diferentes propósitos. Muitas crianças ao ingressarem na escola possuem essas informações. Porém, outras não têm a mesma oportunidade de interagir com leitores e escritores, ou seja, com pessoas que utilizam a leitura e a escrita em sua rotina diária. Então, o papel da escola é proporcionar esse aprendizado.

A fala da professora Margarida trouxe também a questão da escrita convencional, que existe um padrão a fim de que todos se entendam. Sabemos que no início do processo de apropriação da escrita as crianças nem sempre se utilizam das letras convencionais, isso ocorre aos poucos conforme a interação daquelas com o meio, que lhe proporciona informações a esse respeito.

Com relação ainda as aprendizagens mínimas, muitas vezes, essas tem como parâmetro a série seguinte. Nesse sentido, destacamos as seguintes vozes:

[...] eles têm que saber aquela base para ir para o segundo ano [sons, alfabeto, famílias silábicas], que é... vai ser uma continuidade... então, eles têm que estar bem firmes naquela base para continuar. (**Tulipa** – 1º ano – Escola C).

Eu geralmente considero assim... em função da colega que me sucede, que eles tenham uma leitura praticamente fluente, que eles saibam construir histórias, não basta ser uma frase solta, tem que ser uma história com sentido, a interpretação, a criação de histórias matemáticas e a resolução, interpretar uma história matemática, saber que operação vai ser utilizada [...] (**Azaléia** – 2º ano – Escola A).

Ler palavras é suficiente para ir para a segunda série? Então, ler palavras, somente palavras isoladas não seria uma condição para ser aprovada, seria um conteúdo, né? Teria que saber ler no mínimo frases, bilhetes, né? Recados, se conseguiu ler um texto ou não, daí já é um passo maior, mas a palavra isolada sozinha não basta para a segunda série. (**Hortência** – 1ª série – Escola B).

Essas narrativas evidenciam a seqüencialidade das aprendizagens promovida pela seriação. Nessa direção, Gimeno Sacristán (2000) afirma que uma coisa é proporcionar experiências ordenadas, outra coisa é defender o currículo como seqüência altamente estruturada. Nesse sentido, observamos que a partir das falas que há uma “preocupação” com uma “base mínima” no sentido de que o aluno possa cursar a série seguinte. De um lado, sabemos que cada série se propõe a determinadas aprendizagens, a alcançar determinados objetivos com relação às aprendizagens dos alunos. De outro, centrar-se especialmente no que é necessário para a série seguinte leva-nos a inferir que as aprendizagens na escola são para continuar nessa instituição; acreditamos que as aprendizagens na escola necessitam

relacionar-se com o que ocorre fora da escola a fim de que contribuam para que os alunos possam compreender e atuar no mundo que os cerca.

Quando as colaboradoras foram questionadas a respeito de como é realizada a avaliação dos alunos as seguintes falas destacaram-se:

Se avalia através de atividades que vai fazendo... no dia-a-dia, né? Isso aí não tem outra alternativa do que no dia-a-dia tu avaliar... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

[...] avaliar na verdade a gente avalia diariamente, porque o aluno na primeira série ele, às vezes, em dois três dias ele muda o comportamento... então, uma avaliação escrita que tu fez hoje, a semana que vem ele pode estar totalmente diferente, porque ele amadurece, é o que a gente chama... que a gente sempre ouviu falar, né? Que dá o estalo nele, né? Aquele... aquela coisinha que falta, às vezes, eles mudam de uma semana para outra... então, a avaliação... por isso, que a gente discute bastante a avaliação escrita, né? (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

As vozes evidenciam que a avaliação dos alunos é “diária”, ou seja, as professoras acompanham a aprendizagem das crianças em todas as aulas, as declarações parecem aproximar-se da avaliação formativa (GIMENO SACRISTÁN, 1998a), embora timidamente. Para Gimeno Sacristán (1998a) esse tipo de avaliação pretende ajudar a responder a pergunta acerca de como os alunos estão aprendendo e progredindo. Essa avaliação ocorrer por meio de procedimentos informais ou não muito elaborados, dependendo mais das capacidades diagnósticas dos professores do que de provas ou instrumentos técnicos complicados, uma vez que aquelas permitem ao professor presenciar determinadas situações de maneira imediata, por exemplo, quando ocorre um erro.

Entretanto, as falas não evidenciaram que após o conhecimento, por parte das professoras acerca de como os alunos estão aprendendo e progredindo, são propostas alternativas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizado das crianças e superação das possíveis dificuldades observadas no sentido da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à última fala, a professora ao expor suas idéias a respeito da avaliação, trouxe também questões pertinentes acerca de como, possivelmente, ela vê o processo de apropriação da língua escrita. Por muito tempo, esse processo estava relacionado à maturação, ao “estalo”, conforme a professora Bromélia mencionou. Nessa direção, Ferreiro traz a idéia de que a maturidade define-se

“como algo que o sujeito deve trazer consigo, e que independente das condições de aprendizagem escolar, tem sempre as mesmas conseqüências” [grifos da autora] (2003, p. 65). Porém, após a publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) a aprendizagem da língua escrita passou a ser vista como um processo de apropriação conceitual, que está relacionado com as interações das crianças com o objeto de conhecimento, neste caso a escrita.

Nesse sentido, podemos afirmar que possivelmente a professora não tenha pleno domínio do processo de apropriação da língua escrita por parte da criança, já que menciona o termo “estalo” como se a evolução das conceitualizações da escrita na criança não estivesse relacionada às atividades propostas a elas e, também, às interações entre os alunos. Porém, ao relacionar a “mudança” dos alunos com a avaliação ela demonstra um avanço, já que percebe que uma avaliação feita num determinado dia e, depois, realizada algum tempo depois, provavelmente, terá resultados bastante diferentes, o que segundo ela faz com que a avaliação escrita seja discutida.

Ainda com relação à avaliação, destacamos outras narrativas:

[...] claro que a gente não vai reprovar um aluno de primeira série se ele não souber escrever lá... bruxa, né? Mas ele tem que estar num nível, que nós trabalhamos com os níveis, a gente, né? Ele tem que estar num nível, né? Prioridade... o aluno para ir para segunda série, estando no nível alfabético ele pode ser aprovado [...] (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

[...] eu faço aquela avaliação do ditado, né? Das cinco palavras, da frase... e vou tentando acompanhar mais ou menos por ali... mas a gente vê bem na aula através de atividades... quem vem te perguntar mais, quem fica questionando o coleguinha... [...] isso é uma coisa realmente diária, né? (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Essas narrativas evidenciam que as professoras utilizam como forma de avaliação a testagem das “quatro palavras e uma frase”, que consiste, na maioria das vezes, na proposta de escrita espontânea de “uma palavra quadrissílaba, de uma tri, uma bi e uma monossílaba pertencentes a um mesmo campo semântico, e de uma oração que o adulto diz à criança” (BELLÉS, 2001, p. 67). Essa testagem permite aproximar-se do nível que a criança está com relação à evolução das suas conceitualizações acerca da escrita.

Assim, podemos afirmar que a referida testagem pode ser útil para auxiliar as professoras em suas práticas avaliativas no sentido de buscarem novas estratégias para que as crianças avancem em suas hipóteses.

Podemos evidenciar que essa avaliação exerce uma “função diagnóstica” (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p. 330), pois segundo esse autor essa avaliação permite a adaptação do ensino às condições do aluno e a seu ritmo de progresso, assim como, ao tratamento das dificuldades particulares.

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras, destacamos as seguintes falas:

[...] mas eu faço avaliação assim... de tudo que eu trabalho, eu sempre digo para eles a avaliação, o trabalhinho que é para professora levar para casa, não é para ter medo, porque que é tudo uma seqüência do que a gente trabalha, uma repetição do que a gente trabalha... ler, escrever [...] (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

Mas assim ó... eu não deixo de fazer os trabalhos avaliativos, porque isso ajuda, né? Na hora de tu... então, assim... não tem data, não digo que dia vai ter... dependendo depois de um tempo que a gente já trabalhou um assunto... aí eu, né? Me programo, planejo ali... o trabalho... e a gente faz como forma de trabalho assim... mas não aquela coisa de prova. (**Orquídea** – 2ª série – Escola B).

Essas falas demonstram que, entre outros meios de avaliação, as professoras também se utilizam dos “trabalhos avaliativos”, acreditamos que esses trabalhos avaliativos os quais as professores referem-se se assemelham aos testes e provas.

Com relação ao tipo de instrumento avaliativo a ser utilizado, Gimeno Sacristán (1998a) afirma que cada procedimento de avaliação tem-se possibilidades específicas para proporcionar conhecimento sobre a realidade avaliada, a utilidade de cada um depende do propósito da avaliação, da faceta que se valoriza.

Dessa maneira, o professor precisa ter claro o porquê utilizar determinado tipo de avaliação, já que, conforme mencionado nas falas das professoras, os alunos não ficam sabendo que é uma prova, são informados que é um “trabalhinho”, a fim de evitar talvez o termo prova, o qual historicamente está impregnado de temor. Acreditamos que a questão não é o termo empregado ao instrumento avaliativo, mas sim como ele foi construído, qual o seu objetivo e o que será feito com os resultados do instrumento utilizado.

Afirmamos que a avaliação precisa contribuir para que o professor acompanhe os avanços e as dificuldades dos alunos a fim de promover alterações curriculares e metodológicas, visando à qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Gimeno Sacristán (1998a) menciona que a orientação da aprendizagem necessita de um conhecimento mais diferenciado sobre o progresso do aluno, dessa forma, entendemos que o professor precisa utilizar-se de diferentes meios avaliativos a fim de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Quanto às formas de expressar a avaliação, destacamos as seguintes vozes:

Bom... assim... quanto ao registro escrito nós temos pareceres trimestrais... é o que a gente entrega para os pais... um parecer que fica na pastinha deles... a supervisão lê, discute com a gente... (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Então, em função do tema... qual é as habilidades que eu vou desenvolver nesse trimestre... a gente relata e aí a gente vai observando, fazendo as anotações diárias [...] aí observando o desenvolvimento do aluno e aí vendo o que cada um alcança, terminado o trimestre os pais recebem uma avaliação... não é parecer descritivo, é digamos assim a listagem de habilidades do que o aluno conseguiu do que ele precisa melhorar... a gente conversa individualmente... terminado passamos para o segundo trimestre... se faz uma nova listagem de habilidades... o que eu quero alcançar agora segundo trimestre... [...] (**Violeta** – 1º ano – Escola A).

[...] eu tô fazendo assim... cada semana eu dou uma, duas, dou redações para eles fazerem, através de desenhos, seqüência de gravuras ou apenas uma gravura e aí eu vou avaliando, vou juntando os trabalhinhos, onde eles vão obter uma nota, a nossa média é cinqüenta, o aluno que obter de cinqüenta para cima, já é automaticamente aprovado para a segunda série, alunos que não alcançarem cinqüenta por cento eles vão ter direito a uma recuperação, no período após os duzentos dias, né? Tem um período que eles vão poder estudar em casa e, tem um atendimento, alguns dias, mas é pouco, no máximo dois dias e depois eles fazem uma nova prova, só que nessa avaliação de recuperação, dificilmente um aluno que levou duzentos dias letivos para se alfabetizar ele vai em uma semana conseguir, ele vai se recuperar, né? (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

Gimeno Sacristán diz que “os resultados das avaliações, o que cada docente obtém ou o que ele conhece por outros professores/as são referenciais para criar imagens dos alunos/as no meio escolar e no exterior [...]” (1998a, p. 331). Nesse sentido, destacamos o fato de que a expressão dos resultados da avaliação dos alunos pode gerar expectativas tanto nos professores quanto nos pais e alunos. Dessa maneira, acreditamos que os resultados da avaliação não podem ser utilizados para rotular os alunos, mas sim, para utilizá-los a favor da criança no

sentido da proposição de novas intervenções que possam contribuir com a aprendizagem do aluno.

A fala da professora Margarida sugere que a forma de expressar a avaliação dos alunos é por meio de pareceres. Esses se caracterizam por descrever, conforme objetivos e critérios elencados, as aprendizagens, assim como as dificuldades dos alunos, no decorrer de um trimestre. Os pareceres assemelham-se a “perfis” ou “fichas de avaliação”, os quais resumem os resultados educativos que se referem a capacidades, condições de rendimento, qualidades pessoais, interesses (GIMENO SACRISTÁN, 1998a). Essa maneira de expressar a avaliação dos alunos vai além de uma simples quantificação em uma escala numérica.

A fala da professora Violeta refere-se a uma “listagem de habilidades”. Nesse sentido, podemos dizer que a maneira de expressar a avaliação, relatada pela professora, está relacionada ao modo como o plano de estudos da “Escola A” está organizado, por “habilidades e competências”.

Quando a professora menciona que “a gente vai observando, fazendo as anotações diárias [...] aí observando o desenvolvimento do aluno e aí vendo o que cada um alcança” parece sugerir uma “visão condutista da aprendizagem” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 300), a qual considera como efeitos educativos só aqueles que se traduzem em mudanças na conduta. Acreditamos que nem todas as aprendizagens dos alunos são observáveis, já que os “efeitos” do ensino podem estender-se a longo prazo e, também, ir além do que a professora propõe-se a ensinar.

A fala da professora Bromélia a respeito da avaliação parece aproximar-se da “avaliação somativa” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 329). Esse tipo de avaliação tem a pretensão de determinar níveis de rendimento, decidir se houve êxito ou fracasso. Tem como finalidade servir a seleção e a classificação dos alunos, costuma ser expresso por meio de uma apreciação quantitativa do resultado apreciado, ou seja, uma nota.

Nesse sentido, na “Escola C”, conforme a fala da professora Bromélia o aluno que se não atingir determinada pontuação precisa realizar uma recuperação que ocorre após os duzentos dias letivos. A referida professora parece questionar a possibilidade de um aluno alfabetizar-se em uma semana, já que isso não ocorreu ao longo do ano letivo. Porém, em nenhum momento ela questiona a sua

metodologia voltada para a alfabetização, o que, acreditamos, ser um fator bastante relevante nesse processo. Chamamos a atenção ainda para o fato de que o processo de alfabetização inicia-se antes no ingresso da criança na escola e estende-se ao longo da escolarização e por que não dizer ao longo de nossas vidas.

Convém destacar ainda as referências feitas às práticas avaliativas presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Ao analisarmos esse item no referido documento evidenciamos que o texto acerca da avaliação no PPP das três escolas possui frases muito semelhantes. Nesse sentido, podemos afirmar que o texto acerca da avaliação é praticamente igual no PPP da “Escola A” e da “Escola B”, apenas há uma mudança na ordem de um parágrafo. Essa semelhança chama atenção devido ao fato de que as duas escolas pertencem a redes de ensino diferentes, uma vez que a primeira é municipal e a segunda estadual. Embora pertencessem a mesma rede ensino seria questionável a igualdade de idéias, já que na maioria das vezes as escolas atendem realidades bastante diferentes, o que acaba, possivelmente, contribuindo para que haja diferenças na forma de conceber a avaliação.

Já o texto da “Escola C” possui modificações se comparado ao que consta sobre avaliação no PPP da “Escola A” e da “Escola B”, já que aquele apresenta apenas um parágrafo coincidente com o que está presente no PPP dessas escolas.

No geral no texto presente no PPP das três escolas consta que a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que podem ser revistos, para o aluno é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seus investimentos na tarefa de aprender, já para a Escola é um meio que possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Cabe ainda destacar o que consta nos planos de estudos das escolas estudadas acerca da avaliação. Quanto ao plano de estudos da “Escola A” não há nenhuma referência a esse respeito.

Já no plano de estudos do 1º ano da “Escola B” consta que a avaliação tem o papel de mapear e acompanhar o pensamento da criança a fim de reorientar o planejamento da ação educativa. No plano de estudos da 1ª série dessa mesma

escola diz que a avaliação é realizada diariamente para verificar o trabalho do aluno e também do professor. Segundo consta nesse plano o objetivo da avaliação é ver o que foi aprendido e recuperar o que não foi assimilado, o que possibilita ao professor replanejar utilizando novas estratégias, não descartando leituras individuais, ditados, exercícios mimeografados, jogos e testes no sentido de destacar o entendimento e não a memorização. Para a 2ª série acerca da prática avaliativa estão presentes no plano de estudos os seguintes itens: observações diárias, participação nas atividades orais e escritas, trabalhos avaliativos, trabalhos orais e escritos.

Com relação ao plano de estudos da “Escola C” as informações a respeito da avaliação são iguais para o 1º ano, 1ª e 2ª séries. Nesse sentido, no primeiro trimestre, segundo consta nesse documento a avaliação é realizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, sendo contínua durante todo o desenvolvimento dos projetos. Para o segundo trimestre, está presente no plano de estudos que a avaliação será considerada satisfatória se os alunos demonstrarem interesse e valorizarem as diferentes manifestações culturais brasileiras (tema do projeto). Já para o terceiro trimestre, a avaliação será considerada satisfatória se os alunos atingirem os objetivos propostos (conhecer a diversidade animal, preservar a fauna, conhecer os hábitos de higiene em relação aos animais, aprender os cuidados com os animais, identificar animais domésticos, selvagens, nocivos, reprodução animal, conhecer os direitos universais dos animais).

Enfim, a respeito da prática avaliativa acreditamos que é preciso que haja coerência entre o que consta no PPP da escola, o que está presente no plano de estudos de cada ano/série e o que ocorre em sala de aula. Nesse sentido, todos os professores precisam estar cientes do que está presente sobre essa prática no PPP da escola a fim de que ao elaborarem o plano de estudos possam considerar e, assim, concretizar o que consta naquele em classe. Logo, é preciso que tanto o que consta no PPP quanto no plano de estudos seja constantemente alvo de reflexão de modo que a avaliação seja uma prática que possa contribuir para o ensino e a aprendizagem e não um instrumento de classificação e rotulação dos alunos.

APONTAMENTOS FINAIS

Ao propormos uma reflexão a respeito da organização do currículo voltado para o ensino da língua materna e sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização, podemos dizer que os resultados obtidos são o “nosso olhar” a partir dos nossos referenciais acerca da temática. Possivelmente, outro(a) pesquisador(a), com outros referenciais, obtivesse outros resultados. Dessa forma, entendemos que essa é uma das importantes contribuições que a abordagem qualitativa de pesquisa pode proporcionar. Já que cada investigação pode trazer contribuições relevantes de acordo com a trajetória teórica e prática do(a) pesquisador(a).

Dessa maneira, tendo em vista o objetivo geral:

“Compreender a organização do currículo voltado ao ensino da língua materna no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e a sua relação com a construção da cultura escrita na alfabetização”.

Os objetivos específicos:

- ***Compreender como se dá a participação das professoras do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental na elaboração do currículo voltado para o ensino da língua materna;***
- ***Identificar o que as docentes/alfabetizadoras pensam sobre o ensino da leitura e da escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.***

E o problema de pesquisa:

“Quais referenciais voltados ao ensino da língua materna na perspectiva da cultura escrita são apresentados no currículo das três escolas públicas pesquisadas?”.

Resgataremos pontos importantes das categorias descritas no capítulo anterior, já que essas colaboraram para/com o aprofundamento e compreensão da temática em estudo e, assim, possibilitaram o alcance dos objetivos e uma aproximação a resposta do problema.

Com relação à organização do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita podemos dizer que essa organização, através dos planos de estudos, constitui-se de forma bastante heterogênea entre as instituições pesquisadas e mesmo no interior de uma mesma instituição, conforme foi possível identificar a partir das falas das professoras e da análise dos planos de estudos. Acreditamos que isso ocorra devido

à autonomia que as escolas e as professoras de cada ano/série possuem com relação ao modo como vão organizar os seus planos de estudos.

No entanto, observamos que a “Escola A” exerce parte dessa autonomia, já que a organização do currículo por “habilidades e competências” se deu a partir de uma determinação externa à escola, restando às professoras junto à coordenação organizarem as temáticas, as habilidades e competências e a metodologia a ser desenvolvida.

Outro aspecto que foi alvo de reflexão acerca do plano de estudos da “Escola A” refere-se aos conteúdos. Acreditamos que não basta transformar os “velhos” conteúdos das disciplinas em habilidades e competências utilizando-se de um verbo para isso, já que essa atitude demonstra que não há mudanças na organização do currículo por disciplinas, apenas utiliza-se novos “rótulos”. Na organização do currículo por “habilidades e competências” Machado (2007) chama a atenção para que sejam tomados como conteúdos de aprendizagem tudo aquilo que o sujeito do conhecimento necessite dominar para interagir socialmente, o que demonstra que é preciso haver uma seleção criteriosa dos conteúdos que vêm sendo trabalhados. Nessa direção, chamamos a atenção para a necessidade de se ter clara as definições acerca dos termos competências e habilidades, buscando a relação desses com os conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas.

Vasconcellos (2002) diz que, muitas vezes, a apropriação das novas propostas é sincrética e dessa maneira, equívocos ocorrem. Nesse sentido, destacamos a necessidade de estudos coletivos aprofundados acerca do tipo de organização do currículo que se quer implantar nas escolas, a fim de que as mudanças realmente ocorram.

Ainda no que se refere à organização do currículo das escolas pesquisadas, observamos que se faz presente a organização disciplinar desse ou traços desse tipo de organização, mesmo que sejam utilizados outros termos para nomeá-la. Observamos também que essa maneira de organizar o plano de estudos no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do estudo, torna o processo de ensino e aprendizagem fragmentado não permitindo a visão do todo por parte das crianças. Assim como, a ênfase dada a algumas áreas em detrimento de outras. Porém, a maneira como as professoras concretizam esse currículo influencia na confirmação ou não desse tipo de organização.

Chamamos a atenção para a organização do plano de estudos do 1º ano da “Escola B”, que parece propor uma alternativa frente à organização puramente disciplinar, uma vez que está organizado por áreas. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) menciona que um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares, para proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e globalizadas aos alunos.

Evidenciamos também o desenvolvimento dos conteúdos a partir de temáticas explicitadas em alguns planos de estudos, o que é um aspecto bastante relevante, uma vez que traz uma maior possibilidade de integração entre as diferentes disciplinas. Nesse sentido, destacamos que as temáticas precisam ser significativas, a fim de que as crianças se envolvam e apropriem-se dos conhecimentos. Assim, destacamos a possibilidade das crianças participarem da escolha das temáticas ou então, as professoras realizarem um estudo acerca dos interesses delas e, também, estarem atentas as possíveis temáticas que possam emergir no dia-a-dia tanto da sala de aula quanto do meio extra-escolar.

Percebemos ainda que a seqüencialidade é bastante presente no planejamento do plano de estudos, ou seja, um ano/série visa as aprendizagens tendo em vista a série seguinte. Gimeno Sacristán (2000) diz que uma coisa é proporcionar experiências ordenadas, outra coisa é defender o currículo como seqüência altamente estruturada. Acreditamos que a formação dos alunos exige ir além da preparação de uma série para outra, pois entendemos que as aprendizagens dos educandos precisam relacionar-se com as suas vivências, a fim de que eles possam também utilizar essas aprendizagens no seu dia-a-dia, para compreender o mundo e atuar nele.

Observamos ainda que o plano de estudos é de certa forma flexível, já que alterações no seu esboço inicial no decorrer do ano letivo vão sendo realizadas. Acreditamos que essa flexibilidade deve-se às características do planejamento, que é uma tentativa, uma hipótese (VASCONCELLOS, 2000), um guia, que no seu processo de implantação sofre influências do complexo contexto em que se realiza. Porém, concluímos que mesmo que o planejamento do currículo não seja uma mera reprodução sem interpretações, ele precisa ser realizado e concebido como uma etapa importante, já que não é nada simples “decidir” quais serão os caminhos a

serem seguidos, por isso, a relevância dessa etapa, que necessita ser desempenhada de forma coletiva e responsável, uma vez que segundo Vasconcellos (2002) se não se planeja conscientemente a tendência é reproduzir.

Na construção dos planos de estudos foi possível observar também que a relação entre esses e o Projeto Político-Pedagógico das escolas parece ser pouco sólida, uma vez que as narrativas, no geral, demonstraram superficialidade nessa relação, não expressando clareza acerca de como ela ocorre, assim como não expressaram a sua importância. Acreditamos que isso acontece em função de que o PPP ainda não é tomado como a identidade da escola, fruto de uma construção coletiva, séria e comprometida. Ficou bastante claro que o PPP parece ser elaborado apenas para cumprir exigências legais ou talvez para expressar o que a escola gostaria de realizar, mas devido, provavelmente, a falta de clareza acerca da importância que o PPP tem para a instituição e, também, a falta de engajamento para a sua realização, não saia do papel. Nesse sentido, destacamos a importância de que haja necessidade (VASCONCELLOS, 2000) para a construção daquele por parte da escola, a fim de que o PPP tenha sentido e significado para os envolvidos com a instituição escolar e, assim, seja concretizado. Nessa direção, Gandin diz que:

É preciso construir identidade para a escola. [...] A escola não é um local autônomo, mas também não pode ser uma mera executora de projetos construídos fora dela. Construir identidade significa conhecer as limitações de atuação da escola (renunciando, de uma vez por todas, a um papel “messiânico”), a existência e a importância de outras “agências” educadoras, [...] construir um projeto político-pedagógico coletivo e buscar constantemente, em cada ação da escola, a realização deste projeto (1999b, p. 70-71).

Outro ponto evidenciado refere-se às questões que perpassam a alfabetização presentes do PPP das escolas; evidenciamos questões pontuais, ainda restritas, quando acreditamos que poderia haver um aprofundamento maior acerca do processo de alfabetização e suas implicações. Pensamos que esse fato está relacionado à forma como o PPP é concebido nas escolas, isto é, como apenas um documento, onde parece não haver comprometimento para a sua realização.

Com relação à participação das professoras, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, na construção do currículo voltado para o ensino da língua materna, evidenciamos que nas três escolas colaboradoras da pesquisa a elaboração do currículo, corporificado através do plano de estudos, ocorre através de uma

construção coletiva, que envolve as professoras e a coordenação. Fato que consideramos positivo, uma vez que as professoras, as quais atuam diariamente em sala de aula, podem decidir e organizar o currículo para os seus anos/séries; o que demonstra, também, um avanço, já que por muito tempo os professores não tinham direito de opinar acerca da elaboração do currículo, o qual iriam concretizar.

Assim, percebemos que se abrem grandes possibilidades de mudanças na realidade escolar que se tem, já que a realidade almejada pode ser esboçada e concretizada coletivamente.

Acerca das concepções das professoras alfabetizadoras a respeito do ensino da língua escrita destacamos a seguinte narrativa:

[...] a construção da leitura e da escrita se dá muito antes, né? De eles entrarem na educação infantil. [...] Então, o que seria o papel da escola? Não seria iniciar esse processo, mas colocar isso que está acontecendo na vida deles de uma forma pedagógica dentro da escola [...] (**Margarida** – 1º ano – Escola B).

Podemos dizer que o reconhecimento, por parte das professoras, de que o processo de apropriação da escrita inicia-se anteriormente ao ingresso da criança na instituição escolar é um ponto bastante relevante, podemos dizer fundamental, pois dessa forma, se estará reconhecendo os conhecimentos prévios dos alunos e, então, intervenções nesse sentido podem ser propostas, a fim de ampliar os conhecimentos das crianças. Portanto, o papel da escola é dar continuidade e ampliar as aprendizagens anteriores ao ingresso da criança na escola através de atividades que propiciem o avanço das suas hipóteses, a apropriação dos usos e funções da escrita e, dessa maneira, proporcione a inserção dos educandos na cultura escrita.

É importante também o reconhecimento de que a apropriação da língua escrita é um processo construtivo, o que implica considerar que o educando é um sujeito ativo frente a esse processo, que cria e recria baseado em informações que retira do seu meio, que entra em conflito buscando compreender o que a escrita representa e como ela é representada e em função disso intervenções nessa direção precisam ser propostas.

Destacamos ainda uma narrativa que vai ao encontro dos usos e funções sociais da leitura e da escrita:

[...] a gente trabalha então, a socialização das letras, traz para dentro o supermercado, traz para dentro a farmácia... [...] É socializar as letras, o mundo deles... é trazer aqui para dentro e não a escrita e a leitura como processo de... já pronto de alfabetização... [...] o trabalho com rótulos foi um trabalho bem interessante também, que trouxe todas as situações do dia-a-dia dos alimentos. (**Rosa** – 1º ano – Escola B).

Cabe destacarmos, ainda, que intervenções didáticas nessa direção são essenciais, uma vez que acreditamos que se desde o início do processo formal de alfabetização for proposto às crianças atividades dessa natureza, as quais possibilitam às crianças a reflexão a respeito da escrita, assim como, a interação com os usos e funções sociais da língua, elas terão a oportunidade de tornarem-se usuárias da leitura e da escrita não só para continuarem progredindo na escola, mas principalmente, para serem usuárias desse conhecimento fora dela.

No entanto, ainda evidenciamos concepções tradicionais acerca do ensino da língua materna, o que pode ser confirmado através da seguinte narrativa:

[...] mais ou menos uns dois, três meses eu nem falo em família [silábica], é só aquela... jogos e desafios para eles descobrirem... eu trabalho com som também, som de letra e aí depois quando eles começam a descobrir o som, que o som unido com vogal dá os pedacinhos, aí eles vão... vão embora. (**Bromélia** – 1ª série – Escola C).

Nesse sentido, afirmamos que ainda há concepções acerca do ensino da língua materna que se aproximam do ensino de uma técnica, como se a escrita fosse um código a ser memorizado e reproduzido, não implicando um trabalho cognitivo por parte da criança. Assim, destacamos a necessidade da compreensão de que o processo de alfabetização consiste na apropriação de um objeto conceitual e, que atividades de memorização e reprodução, que caracterizam os métodos, não permitem uma reflexão acerca desse objeto e, dessa forma, tornam-se uma imposição frente aos conhecimentos prévios das crianças, distanciando-se da formação de verdadeiros usuários da leitura e da escrita em contextos sociais caracterizando, dessa maneira, uma educação bancária (FREIRE, 2005).

Com relação aos referenciais voltados para o ensino da língua materna na perspectiva da cultura escrita apresentados nos currículos das escolas pesquisadas, observamos através dos conteúdos presentes nos planos de estudos poucas explicitações nesse sentido. Entretanto, a presença dos usos e funções da leitura e da escrita, das práticas sociais do ler e do escrever, sinaliza um avanço significativo

frente às concepções tradicionais acerca da língua materna, onde essa é considerada como um objeto estático, um aglomerado de letras, sílabas, palavras e pseudo-textos descontextualizados, muito diferente do que ocorre nas práticas sociais leitura e escrita.

Nesse sentido, concordamos com Lerner (2002) quando ela afirma que é preciso que a versão escolar da escrita não se afaste demasiadamente da versão social não-escolar, a fim de que todos os alunos incorporem-se a cultura escrita. Para tanto, a escola precisa abrir-se para a realidade, considerando a cultura extra-escolar e os conhecimentos prévios das crianças, pois essas desde que nascem são rodeadas pela escrita, uma vez que a mesma é um objeto social e cultural. Então, acreditamos que pensar o currículo voltado para o ensino da lecto-escrita dessa maneira seja o ponto de partida para a inserção dos educandos na cultura escrita.

Dessa maneira, considerando os resultados da pesquisa pontuaremos, nesse momento, elementos que consideramos indispensáveis para a construção de um currículo voltado para o ensino da língua materna, enfocando a inserção dos educando na cultura escrita, são eles:

- as decisões acerca do PPP precisam deixar de ser burocráticas para tornarem-se democráticas, de forma que todos os envolvidos no ambiente escolar possam participar de tais escolhas;
- o reconhecimento da importância do Projeto Político-Pedagógico para a construção do currículo;
- a responsabilidade frente à autonomia, que as escolas possuem no que se refere à construção do currículo, a fim de que aquela seja bem utilizada, ou seja, que as professoras entendam essa etapa como importante e envolvam-se, a fim de elaborar um currículo coerente com a qualidade do ensino;
- a clareza necessária aos docentes acerca do por que organizam o currículo de uma maneira e não de outra, aprofundando estudos acerca do currículo;
- a necessidade de considerar o planejamento do currículo, esboçado através do plano de estudos, não como um aglomerado de intenções idealizadas ou fruto de

modelos já naturalizados, mas sim, como algo pensado coletivamente, que reflete as intenções da escola para/com a formação dos alunos;

- a escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros não é uma decisão neutra, já que por trás dessa escolha estão presentes diversos valores, concepções, intenções e interesses;

- os conteúdos não podem ser vistos como neutros ou estáticos, como se nada tivessem a ver com o contexto social;

- a importância de que o planejamento do currículo seja retomado em diferentes momentos do ano letivo para a avaliação;

- a elaboração do currículo implica uma aproximação às vivências dos alunos no sentido de propiciar aos educandos a apropriação de conhecimentos com vistas a ampliar suas visões de mundo, compreender e intervir na realidade que os cerca e, também, continuarem curiosos na busca de novos conhecimentos, em um contínuo aprendizado;

- o repensar a organização disciplinar do currículo como caminho capaz de propiciar aos educandos experiências de aprendizagem integradas;

- o olhar atento a seqüencialidade proposta pelo currículo, uma vez que um ano/série não pode apenas visar o ano/série seguinte;

- a relação entre o currículo e a alfabetização, já que essa relação é peça-chave para o ensino de qualidade da lecto-escrita;

- o currículo pensado para o ensino da língua materna e o modo como ele é concretizado como ponto de partida, a fim de possibilitar as crianças à inserção na cultura escrita;

- as práticas sociais de leitura e escrita entendidas como o foco do currículo voltado para o ensino da lecto-escrita, já que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso (FERREIRO, 2003, p. 20 – 21);

- os conhecimentos prévios das crianças acerca da língua materna;
- a escolha sobre “o que” e “como” ensinar, implica a busca docente por aprofundamento teórico acerca do currículo e também a respeito de estratégias metodológicas que se afastem dos métodos tradicionais de alfabetização;
- a apropriação dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), por parte das professoras alfabetizadoras é fundamental, porque permite a compreensão de como ocorre o processo de apropriação da língua escrita;
- a proposição de situações de aprendizagem desafiadoras e conflitivas, que proporcionem a reflexão acerca da escrita no sentido de que a criança possa interagir com esse objeto de conhecimento, com os colegas, se colocar hipóteses e avançar na sua compreensão;
- a ludicidade no processo de ensino da lecto-escrita;
- o sentido que a leitura e a escrita possuem na sociedade, precisa ser preservado, logo, é urgente a aproximação às práticas sociais de leitura e de escrita, a fim de formar pessoas inclusas nessa cultura;
- o resgate do espaço das reuniões pedagógicas como forma de auxiliar as professoras em suas dificuldades na busca de soluções coletivas, onde realmente a troca de experiências possa ocorrer;
- o papel das professoras frente ao processo de alfabetização, nesse sentido, é imprescindível um espaço para estudos coletivos para o aprofundamento de todas as questões que perpassam o currículo e o ensino da língua materna.

Por fim, ao concluirmos essa pesquisa acreditamos que essa trouxe reflexões importantes acerca das questões que perpassam a relação entre o currículo e a alfabetização. Dessa maneira, podemos dizer que se fazem necessárias transformações na configuração dos currículos voltados para o ensino da língua escrita e, conseqüentemente, na concretização desses, a fim de que a qualidade do

ensino da língua materna, com relação à inserção dos educandos na cultura escrita, seja possível. Nessa direção, destacamos que essas transformações somente serão possíveis se houver comprometimento por parte de todos os envolvidos com a escola, onde a necessidade de mudar possa ser despertada avaliando-se a realidade que se tem, projetando a realidade que se deseja e, dessa forma, promovendo ações para o alcance dessa nova realidade, buscadas coletivamente.

Assim, ressaltamos também a importância do papel das professoras envolvidas com o ensino da lecto-escrita e em função disso destacamos a importância da formação continuada dessas como caminho para a qualificação da atuação profissional. Acreditamos que essa formação pode ocorrer no âmbito da escola, através de ações que possibilitem estudos coletivos, nos quais as professoras juntas possam ter contato com as produções acerca das diferentes temáticas que se relacionam com a alfabetização e o currículo, enfim, que no coletivo possam discutir, refletir e compreender para (trans)formar e (trans)formarem-se.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Bernadete. Planejamento, organização e avaliação das atividades cotidianas. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel (coords.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: como é, como se faz. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. LISBOA/Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 1977.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 3, n. 2, p. 91 – 110, jul/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- BELLÉS, Rosa M. O que as crianças pequenas sabem sobre a escrita? In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Cultura escrita na sala de aula: compartilhar e reconstruir saberes. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília : MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente, saúde. Brasília : MEC/SEF, 1997d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n 2, de 7 de abril de 1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 abr. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 abr. 1999. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg/%7BD00E5B8F-AC13-463E-918D-55E5CE78E77C%7D_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEB%2001_99deif.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 3 ed. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.

CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, maio/ago. n. 29, p. 52 - 62. 2005.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIÓGENES, Eliane Maria N.; CARNEIRO, Maria Joyce M. C. A gestão participativa e o projeto político-pedagógico: um exercício de autonomia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1/2, p. 137-152, jan./dez. 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres.** Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FEIRREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Freire. **A educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. e colaboradores. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Conferência Nacional de Educação para Todos (setembro de 1994), Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2008.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Prefácio. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

GANDIN, Danilo. Diagnóstico, atual chave no planejamento. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

GANDIN, Danilo. Gerenciamento da qualidade total, planejamento estratégico e planejamento participativo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

GANDIN, Danilo. Necessidade e urgência do planejamento participativo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

GANDIN, Danilo. “Proposta pedagógica” e processo de planejamento. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

GANDIN, Luís Armando. Para onde a escola está sendo levada. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

GANDIN, Luís Armando. Qualidade total em educação: a fala mansa do neoliberalismo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

GANDIN, Luís Armando. Construção do conhecimento e visão de mundo. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

GANDIN, Luís Armando. Conteúdo preestabelecido, um câncer calado e devastador. In: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. Âmbitos do plano. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou análise da prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. O tempo nos projetos de trabalho. **Revista Pátio**. Porto Alegre, n. 30, p. 12 – 15, mai/jul. 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão do ensino e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ISAIA, Tatiane Peixoto. Interação grupal: um meio de promover a construção da lecto-escrita. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

KAUFMAN, Ana María. Planejamento, organização e avaliação das atividades cotidianas. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. In: Reunião anual ANPEd, 30., 2007, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: UFMG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate". 2006, Brasília. **Anais**

eletrônicos... Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>>. Acesso em: 2 abr. 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876-1994. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

NEMIROVSKY, Myriam. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ., jan./abr. 2005, nº 28.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Sueli Menezes. Estado neoliberal e políticas educacionais no Brasil: refletindo sobre a descentralização administrativa e o papel da comunidade na gestão escolar. In: ALONSO, Cleuza M. M. C. (Org). **Reflexões sobre políticas educacionais**. I Encontro internacional de pesquisadores de políticas educativas. Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

PERRENOUD, Philippe. O que fazer da ambigüidade? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, p.8 – 11, set./out. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSANHA, Eurize Caldas, DANIEL, Maria Emília Borges, MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. *Rev. Bras. Educ.*, set./dez. 2004, nº. 27, p.57-69. ISSN 1413-2478.

PRAT I PLA, Ángels. Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 93 – 102.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. **Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, ano 11, n.1, Jun. 2003. Disponível em: <<http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2003/06.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

SCMITT, Adriana; BERNER, Fabiana F. C.; RAUCH, Rita Buzzi. Registro do planejamento na educação infantil. **UNIrevista**, São Leopoldo, vol. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Rausch.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2008.

SILVA, Ariane Nobre da; ALBUQUERQUE, Maria Aparecida Domingues. A literatura infantil na sala de aula e fora dela. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

TEBEROSKY, Ana. O ingresso na escrita. In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 85 – 91.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana. Planejamento, organização e avaliação das atividades cotidianas. In: FERREIRO, Emilia (Org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses:** MDT/Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Currículo: a atividade humana como princípio educativo – para além da prática disciplinar instrucionista. **Revista de Educação AEC**, Brasília - DF, ano 35, n. 139, p. 27 – 46, jul./set. 2006

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p. 267 - 281, dez. 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VENTURA, Montse. Hoje se ensina a ler e a escrever? In: CARVAJAL PÉREZ, Francisco; RAMOS GARCÍA, Joaquín (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 55 – 63.

WEIZ, Telma. **Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação.** Projeto Ipê. São Paulo, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vimos por meio desta apresentar a aluna Francisca Lima Rodrigues, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, matrícula 2660331, com o intuito de desenvolver uma pesquisa nesta instituição, cujo objetivo da mesma será compreender a organização curricular nos anos iniciais, no que se refere ao ensino da lecto-escrita.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, julho de 2007.

Você está colaborando, através de sua entrevista, para o projeto de pesquisa, que está sendo desenvolvido pela mestrandia Francisca Lima Rodrigues, matriculada no Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan, cujo objetivo do referido projeto é compreender a organização curricular dos anos iniciais, no que se refere ao ensino da lecto-escrita. Assim, para que possamos utilizar as respostas de sua entrevista na pesquisa, com total sigilo de seus dados pessoais, solicitamos o seu nome completo, seu número de R.G., assim como sua assinatura neste termo de consentimento.

Eu, _____, R.G. número _____, concordo que as respostas de minha entrevista sejam utilizadas para o referido projeto de pesquisa, sendo que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura: _____.

Francisca Lima Rodrigues
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

APÊNDICE C – Roteiro da 1ª etapa das entrevistas²⁷

Trajetória formativa.

- 1- Nome?
- 2- Qual é a sua formação inicial?
- 3- Possui pós-graduação? Especifique.
- 4- Quanto tempo atua como professora?
- 5- Em que séries já atuou?

Plano de estudos.

- 1- Como foi produzido o atual plano de estudos dos anos iniciais?
- 2- Articulação entre o PPP, o plano de estudos e o trabalho em sala de aula.
- 3- Acompanhamento por parte da direção/coordenação.

Especificidade do 1º/2º ano.

- 1- Objetivo do 1º/2º ano.
- 2- O que é proposto para aprender no 1º/2º ano.
- 4- Prática pedagógica (planejamento, metodologia, avaliação).
- 5- Como foi escolhida a abordagem metodológica para o ensino da língua materna?
- 6- Atividades desenvolvidas em sala de aula voltadas para o ensino da escrita.
- 7- Pontos positivos/negativos com relação ao trabalho desenvolvido em 2006.

²⁷ Esse roteiro foi utilizado com todas as professoras entrevistadas.

APÊNDICE D – Roteiro da 2ª etapa das entrevistas²⁸

- 1- Como o plano de estudos está organizado? Por que foi escolhida essa organização?
- 2- O PPP está contemplado no plano de estudos? De que forma?
- 3- Exemplos de conteúdos voltados para o ensino da língua materna. Como eles são trabalhados?
- 4- Que materiais são utilizados para trabalhar esses conteúdos?
- 5- Quais são os critérios para que o aluno avance para o próximo ano/série?

²⁸ Esse roteiro foi utilizado com todas as professoras entrevistadas.