

HELEN RODRIGUES CARDOSO

Uma Compreensão Sociológica
do Processo de Alfabetização:
Comparando Diferentes Práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dra Maria Helena Degani Veit

Porto Alegre
2005

AGRADECIMENTOS

É impossível avaliar a força que possuímos sem medir o tamanho da corrente que formamos quando nos damos as mãos.

Ao concluir mais esta etapa de minha vida acadêmica, agradeço a Deus, em primeiro lugar. Doador e Mantenedor da vida, esteve comigo a cada passo, tornando a jornada possível, colocando em meu caminho pessoas tão especiais, as quais agradeço aqui.

Começo por minha família, que sempre teve a formação educacional como prioridade. Agradeço a meus Pais pela preocupação em proporcionar o melhor. Em especial, à minha Mãe, a parceria de todas as horas. Ao Márcio, meu irmão, obrigada pelo apoio e pela disponibilidade.

Ao meu incansável esposo Vanderlei, agradeço pelo incentivo, pelo zelo em todos os momentos, pelos lanchinhos reconfortantes nas horas do estudo e, sobretudo, pelo carinho. Palavras são pouco para expressar minha gratidão e meu amor.

À minha Professora, Doutora Maria Helena Degani Veit, Orientadora deste trabalho, dizer muito obrigada, é muito pouco! Seu profissionalismo ético, a seriedade com que ensina a encarar a pesquisa e a generosidade

ao conduzir-me pela mão nos caminhos da teoria sociológica tornaram possível este trabalho.

Às colegas de aulas e de orientação, agradeço pelos momentos de discussão e reflexão. À Ana Lúcia Pires Buffe, agradeço o companheirismo em todo este tempo que passamos juntas, sob a orientação da Professora Maria Helena. Às doutorandas Carmem Isabel Gatto, Russel Teresinha Dutra da Rosa e Viviane Esther Lorenz, obrigada pelo exemplo e pelos ensinamentos. À Viviane, agradeço o apoio e a amizade. À Luciana Piccoli da Costa e Cristiane Figueiró Klován, a alegria contagiante e o entusiasmo pelo trabalho.

Ao Vereador Ervino Besson, agradeço todo o apoio, e incentivo na realização deste trabalho. Ao Leonardo Ribeiro César, Chefe de Gabinete, agradeço a compreensão, o estímulo e a torcida. Aos demais colegas, sempre muito mais amigos do que simplesmente colegas de trabalho, agradeço a compreensão, o carinho e a disponibilidade – Sr. Auri Becker, Dr. Gilson Teixeira, Gustavo Bartzen, Juarez Carpes, Luis Antonio Toscani (valeu a força!), Michele Guerini, Raphael Dittrich (responsável pela bela arte da capa), Sandro Besson, Selbene Rodrigues e Sr. Roni Guimarães.

Agradeço à amiga Francielle da Veiga Bertoni o auxílio na transcrição das fitas. À amiga Michele Cardoso de Souza, o apoio, o incentivo e a ajuda na organização dos dados. À Adriana Guedes Paz, agradeço o estímulo e as proveitosas discussões sobre o tema da pesquisa. À amiga Araeci Carvalho da Luz, o incansável olhar atento à formatação e aos detalhes deste trabalho.

Às Professoras das Escolas Estadual e Municipal, por sua preciosa colaboração, obrigada!

Àqueles Amigos que acompanharam e torceram: Muito Obrigada!

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso, envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.

(Freire, 1992: 17)

RESUMO

Este estudo analisa oito dimensões do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, no ano letivo de 2004, em duas turmas de alfabetização de escolas públicas de Porto Alegre – uma Estadual e outra Municipal. O processo de alfabetização numa escola organizada por Séries é comparado com o realizado na escola organizada por Ciclos de Formação. Os resultados encontrados nestas duas práticas são comparados com os resultados obtidos numa prática de alfabetização investigada em 1984 (Veit, 1990), na mesma Escola Estadual. Esta investigação foi baseada na teoria do sociólogo Basil Bernstein (1996, 1998) e inspirada nas definições operacionais de uma pesquisa realizada em Lisboa por Morais *et al.* (1993). A comparação entre os três contextos educacionais apresentou diferenças acentuadas entre as ideologias de um e de outro sistema de ensino, sendo possível distinguir, na Escola Estadual, uma modalidade de Pedagogia Visível e, na Escola Municipal, uma Pedagogia Invisível.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, prática pedagógica, currículo, ensino público, Basil Bernstein.

ABSTRACT

This study analyzes eight dimensions of the curriculum, of the pedagogic practice and of the evaluation, in the school year of 2004, in two groups of literacy in Porto Alegre public schools' - a State one and a Municipal one. The literacy process in one school system by "Series" is compared with one school organized by "Ciclos de Formação". The results found in these two practices are compared with the results obtained in a literacy practice investigated in 1984 (Veit, 1990), in the same State School. This investigation was based upon sociologist Basil Bernstein's theory (1996, 1998) and inspired in the operational definitions of a research accomplished in Lisbon by Morais *et al.* (1993). The comparison among the three educational contexts presented strong differences between the ideologies of an and of the two different educational systems, being possible to distinguish, in the State School, a modality of Visible Pedagogy and, in the Municipal School, an Invisible Pedagogy.

KEYWORDS: literacy, pedagogical practice, curriculum, public institutions, Basil Bernstein.

LISTA DE QUADROS

1	ESCALA DOS VALORES RELATIVOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO USADOS NA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A e B.....	87
2	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO ESCOLARES.....	100
3	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO RELATIVOS ÀS RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO ESCOLARES.....	101
4	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA DISCIPLINA E OS CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS.....	109
5	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO REFERENTES ÀS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA DISCIPLINA E OS CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS.	110
6	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA MESMA DISCIPLINA.....	116
7	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO RELATIVOS 'ÀS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA MESMA DISCIPLINA.....	117
8	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS ÀS REGRAS HIERÁRQUICAS – DISCURSO REGULADOR.....	141
9	NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO REFERENTES ÀS REGRAS HIERÁRQUICAS – DISCURSO REGULADOR.....	142
10	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	159
11	NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO COM RELAÇÃO À SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS.....	160
12	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À SEQÜÊNCIA DOS CONTEÚDOS.....	172
13	NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS À SEQÜÊNCIA DOS CONTEÚDOS.....	173
14	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À RITMAGEM DOS CONTEÚDOS.....	184
15	NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS À RITMAGEM DOS CONTEÚDOS.....	185
16	ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	196
17	NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	197
18	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	200
19	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTOS NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DOS ALUNOS DAS TURMAS A e B (2004) e CLASSE D (1984).....	210
20	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T. N. O. DE CADA ALUNO DA TURMA A.....	212
21	RESULTADOS FINAIS DOS ALUNOS DA TURMA A.....	213

22	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T. N. O. DE CADA ALUNO DA TURMA B.....	214
23	COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS FINAIS DOS ALUNOS DA TURMA B.....	216
24	SEQÜÊNCIA E RITMAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÃO DE VOGAIS E CONSOANTES NA CLASSE D (1984) E NAS TURMAS A e B (2004).....	218
25	LISTA DE PALAVRAS USADAS NOS DITADOS MENSAIS REALIZADOS PELAS PROFESSORAS A e B NO DECORRER DO ANO.....	236
26	DATAS DA REALIZAÇÃO DOS DITADOS E INDICAÇÃO DA LISTA DE PALAVRAS UTILIZADA NA TURMA A. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ACERTOS DE CADA ALUNO.....	237
27	DATAS DA REALIZAÇÃO DOS DITADOS E INDICAÇÃO DA LISTA DE PALAVRAS UTILIZADA NA TURMA B. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ACERTOS DE CADA ALUNO.....	238
28	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO (DITADO FINAL).....	239
29	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T.N.O. DE CADA ALUNO DA TURMA A.....	241
30	COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T.N.O. DE CADA ALUNO DA TURMA B.....	243
31	DADOS SOCIOECONÔMICOS DA TURMA A.....	245
32	DADOS SOCIOECONÔMICOS DA TURMA B.....	247
33	CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS A, B e CLASSE D (1984).....	249
34	COMPARAÇÃO DO RESULTADO FINAL COM O NÍVEL DE ESCRITA NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DA TURMA A.....	254
35	COMPARAÇÃO DO RESULTADO FINAL COM O NÍVEL DE ESCRITA NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DA TURMA B.....	255
36	CONTEÚDOS ACADÊMICOS E NÃO ACADÊMICOS.....	265
37	CONTEÚDOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS.....	266
38	DIFERENTES CONTEÚDOS DA DISCIPLINA.....	267
39	REGRAS HIERÁRQUICAS.....	268
40	REGRAS DISCURSIVAS – SELEÇÃO.....	269
41	REGRAS DISCURSIVAS – SEQÜÊNCIA.....	270
42	REGRAS DISCURSIVAS – RITMAGEM.....	271
43	REGRAS DISCURSIVAS – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	272

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ALFABETIZAÇÃO: DE NOVO???	14
2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM 2004 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	32
2.1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....	39
2.2. ALFABETIZANDO EM UM SISTEMA SERIADO DE ENSINO.....	43
2.3. ALFABETIZANDO EM UM SISTEMA DE ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO.....	53
3. A PERSPECTIVA TEÓRICA	68
4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	89
4.1 CONHECIMENTO ESCOLAR.....	89
4.1.1. Relações entre Conteúdos Escolares e Não-Escolares..	90
4.1.2. Relações entre Conteúdos de Uma Disciplina e Conteúdos de Outras Disciplinas	102
4.1.3. Relações entre Conteúdos da Mesma Disciplina	111
4.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	118
4.2.1. Discurso Regulador	118
4.2.2. Discurso Instrucional	143
- Seleção de Conteúdos	143
- Seqüência de Conteúdos	162
- Ritmagem	174
4.3. AVALIAÇÃO.....	186
4.3.1. Critérios de Avaliação	186
5. CONTEXTOS EDUCACIONAIS PÚBLICOS E DESEMPENHO NA ALFABETIZAÇÃO	199
5.1. OITO DIMENSÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL.....	199
5.2. DESEMPENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	205
5.2.1. Especificação da Seqüência e da Ritmagem dos Processos de Alfabetização – 1984/2004	217

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229
APÊNDICES.....	233
APÊNDICE A: Observações Realizadas.....	234
APÊNDICE B: Ditados Mensais.....	236
APÊNDICE C: Teste de Nível Ortográfico.....	239
APÊNDICE D: Dados Socioeconômicos.....	245
APÊNDICE E: Níveis da Psicogênese da Língua Escrita.....	250
APÊNDICE F: Termo de Consentimento.....	257
APÊNDICE G: Pesquisa Enviada às Famílias das Turmas A e B... B.....	259
APÊNDICE H: Questionário Respondido pelas Professoras A e B.....	260
APÊNDICE I: Indicadores dos Conceitos de Classificação e Enquadramento Correspondentes às Oito Dimensões Analisadas (P1 e P3).....	262
ANEXOS.....	263
ANEXO A: Tópicos do Roteiro para Entrevista Semi- Estruturada realizada com as Professoras A e B.....	264
ANEXO B: Indicadores dos Conceitos de Classificação e Enquadramento Correspondentes às Oito Dimensões Analisadas (P1 e P3).....	265

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objeto de estudo o processo de alfabetização, com a finalidade de verificar as características que contribuem para o seu sucesso, analisando-o em oito dimensões referentes a currículo, prática pedagógica e avaliação.

Para tanto, buscou-se comparar, no ano letivo de 2004, duas turmas de alfabetização de escolas públicas de Porto Alegre – uma Estadual e outra Municipal. O processo de alfabetização no sistema organizado por Séries foi comparado com o realizado na escola organizada por Ciclos de Formação. Os resultados encontrados nestas duas práticas foram comparados com os resultados obtidos numa prática de alfabetização investigada em 1984 (Veit, 1990), na mesma Escola Estadual. Portanto, foram avaliadas três práticas de alfabetização de crianças moradoras de uma favela.

O Capítulo Um, “Alfabetização: de Novo???” apresenta alguns aspectos históricos da discussão sobre alfabetização, destacando a relevância das reflexões e da busca de elementos positivos em práticas consolidadas. Explora, também, a partir das idéias de Magda Becker Soares (2004), a perda histórica da especificidade da alfabetização e o trabalho cada vez mais direcionado ao letramento.

No Capítulo Dois, “O Processo de Alfabetização em 2004 - Metodologia da Investigação”, é apresentada a metodologia selecionada

para a investigação. Cada sistema de ensino pesquisado foi descrito e contextualizada a turma de alfabetização de cada escola.

“A Perspectiva Teórica”, Capítulo Três, apresenta o delineamento teórico em que foi baseada a análise dos dados, os conceitos de Basil Bernstein (1996, 1998), e as definições operacionais de Morais *et al.* (1993).

No Capítulo Quatro, “A Descrição do Processo de Alfabetização”, a prática docente das Professoras A e B é descrita, a partir das oito dimensões analisadas de conhecimento escolar (currículo), prática pedagógica e avaliação.

O Capítulo Cinco, “Contextos Educacionais Públicos e Desempenho na Alfabetização”, traz a análise da descrição feita no capítulo anterior e do desempenho dos alunos no processo de alfabetização. A análise da seqüenciação dos conteúdos e da ritmagem possibilitou a comparação dos processos de alfabetização de 1984 e de 2004.

Os resultados deste estudo são comentados nas Considerações Finais, em que se analisa as modalidades de Pedagogia identificadas e as características que promoveram o sucesso ou o fracasso, em cada prática docente investigada.

Para a concepção deste trabalho, além das seções de orientação, foram fundamentais a Leitura Dirigida “Práticas Pedagógicas: Contextos e Avaliação” (2003/2) e os Seminários “Teorias Sociológicas e Educação – Desenvolvimentos Recentes” (2004/1) e “Sociologia e Educação em Basil

Bernstein II" (2004/2), ministrados pela Professora Maria Helena Degani Veit.

Sendo analisadas três turmas de alfabetização, em duas escolas públicas, de sistemas educacionais distintos e situadas na mesma zona de periferia urbana, chegou-se a resultados, embasados na teoria bernsteiniana, que poderão fecundar novas pesquisas.

1. ALFABETIZAÇÃO: DE NOVO???

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento.

(Freire, 1986: 87)

Ao cursar o Magistério, ainda ao nível de 2º. grau, percebi a importância de serem garantidos espaços de reflexão sobre a prática, de maneira que esta possa estar sempre sendo questionada, revista, melhorada.

Em minha caminhada profissional, tive oportunidade de participar de vários espaços dentro do ambiente escolar. Primeiro, numa escola particular, onde estudei parte de meu 1º. grau. Jovem e inexperiente, ouvia com atenção as discussões travadas por professores experientes. Lembro-me de suas reuniões, onde partilhavam inquietações, mas, sobretudo, estudavam, pesquisavam. Uma de suas grandes preocupações era o processo de alfabetização. Em pleno início dos anos 90, época de consolidação da democracia, questionavam-se sobre o trabalho a desenvolver com crianças que cresciam em lares sob a influência da abertura política, num período histórico de acentuada invasão tecnológica.

Ao ingressar em outra escola particular, senti falta destes momentos de estudo e de crescimento. A prática era apenas o resultado da leitura dos manuais dos livros didáticos e da repetição do trabalho docente realizado no ano anterior, não mais da reflexão coletiva.

Ao cursar Pedagogia, nesta Faculdade de Educação, percebi que, como pedagoga, meu papel seria o de incentivar, buscar e até mesmo, garantir espaços de reflexão e estudo sobre a prática pedagógica.

Com esta visão, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Particpei, enquanto professora de séries iniciais, das discussões que resultaram na implantação dos Ciclos de Formação.

A implantação dos Ciclos de Formação pressupôs muitas mudanças na prática pedagógica, no currículo e na avaliação em relação à escola seriada.

A Escola Cidadã, como foi denominada a escola por Ciclos de Formação, tem por princípio garantir “o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido” (Princípio 46 – SMED – Congresso Constituinte Escolar). Porém, compreendeu-se no decorrer do processo, que tais mudanças só seriam efetivadas se fossem incorporadas às crenças de cada profissional envolvido.

Emile Durkheim¹, ao estudar a história do ensino secundário na França, já em 1904, percebeu a necessidade do envolvimento dos professores nas “inovações”:

¹ A obra de Emile Durkheim, “A Evolução Pedagógica”, foi estudada no “Seminário Avançado: Aportes Sociológicos em Relação à Educação: Bernstein e Durkheim”, ministrado em 2003/1, pela professora Maria Helena Degani Veit.

Após [...] ter-se manuseado e manipulado em todas as direções os programas [...], entendeu-se finalmente que, quaisquer que fossem o valor e o interesse das inovações sucessivamente introduzidas, existe uma, muito mais importante que as outras e que, normalmente, deveria tê-las precedido; pois nessa condição única é que elas poderão chegar ao seu fim. Entendeu-se que, ainda que fosse necessário determinar com discernimento as diversas matérias do ensino, dosá-las com sabedoria, ministrá-las com cuidado, é muito mais importante comunicar aos professores que serão chamados a ministrar esse ensino o espírito que deve animá-los em sua tarefa. Entendeu-se que um programa só vale pela maneira com a qual é aplicado; que, se for aplicado na direção errada ou com uma resignação passiva, ora virar-se-á contra sua meta, ora ficará no papel. Os professores encarregados de tornar esse programa uma realidade precisam querer fazê-lo, mostrar interesse nele; com essa condição de vivê-lo é que lhe darão vida, ou seja, não basta prescrever-lhes com precisão o que terão a fazer, é preciso também que estejam em condição de julgar, de avaliar essas prescrições, de ver sua razão de ser e as necessidades às quais respondem (Durkheim, 1995: 11-12).

Mudar crenças significa estudar muito. Só a leitura, a reflexão e a discussão são capazes de reorganizar nossas perspectivas.

O inimigo, o antagonista da rotina, é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida, hierárquica; somente ela pode mantê-los alerta, mantê-los nesse estado de flexibilidade e maleabilidade que lhes permite variar, evoluir, adaptar-se à diversidade das circunstâncias e dos meios. Restringir a parte da reflexão no ensino significa, na mesma medida, condená-lo ao imobilismo (Durkheim, 1995: 13).

A implantação do ensino por Ciclos de Formação deveu-se, em grande medida, a desafios presentes no processo de alfabetização.

Numa organização seriada de estudos, é na 1ª. série que o sujeito deve ser alfabetizado. Se isto não acontece, deve repetir o ano de estudos, o que engrossa as estatísticas da repetência.

Com a implantação do ensino por ciclos de formação em 1995, “a Secretaria Municipal de Educação (SMED), já reduziu o número da reprovação escolar” (Rodriguez, 2002: 34). Ao reduzir a repetência, reduz-se também a evasão escolar, que tem na repetência uma de suas causas. “A evasão em 94 era de 5,68%, já em 1998 foi de 0,97%” (Correio do Povo, 04/02/2000, *apud* Rodriguez, 2002:34) Mas, será que a solução está na progressão continuada?

Segundo o censo realizado pelo IBGE (2000) 96,70% das pessoas residentes em Porto Alegre, com 10 anos ou mais, são alfabetizadas.

Com um olhar mais atento, deve-se perguntar: o que é estar alfabetizado para o IBGE? Recorrendo ao *site* do Instituto (www.ibge.gov.br), tem-se: “Considerou-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples.” Porém, sabe-se que o pesquisador apenas pergunta aos entrevistados se estes sabem redigir um bilhete. A produção do bilhete não é exigida. A partir desta constatação, vários questionamentos surgem. Afinal, o que está sendo considerado alfabetização para fins de estatística? E nas escolas, para nossos professores, quando o sujeito é considerado alfabetizado?

Recorrendo aos trabalhos realizados neste PPGEDU, encontramos no catálogo “on-line” da biblioteca da FacEd, 58 registros de obras (teses e dissertações) sobre o assunto *alfabetização*, desde 1972. Destaco os trabalhos de Veit (1990), Maraschin (1995), Traversini (1998) e Castro (2002).

Ao discutir o conceito de alfabetização Castro (2002: 49) lembra

a existência de uma conceituação mais ou menos predominante que, em linhas gerais, define como alfabetizada a pessoa que domina os códigos da leitura e da escrita e o registro de cálculos elementares, e que o domínio dessas habilidades 'deve' capacitar o alfabetizado a interagir, neste mundo letrado e nele se comunicar, e fazer uso desse código em benefício próprio e para o grupo social em que vive. Poderíamos então afirmar que, o analfabeto, seria, portanto, aquela pessoa que não domina esses respectivos códigos e, portanto, não pode fazer uso dos benefícios que, esse tipo de comunicação ([a] leitura e a escrita) proporcionam. Porém, a visão social do que é ser analfabeto não se esgota nesta simples oposição, pois o não domínio dos códigos da leitura e da escrita não apenas impede o analfabeto a ter contato e se beneficiar desse mundo letrado, como também o classifica como inculto e vocacionado para tarefas e funções desqualificadas. Quero dizer com isto que existem diferentes formas de compreensão do alfabetismo e do analfabetismo, que influenciam de forma significativa às propostas político-pedagógicas para a alfabetização.

Traversini (1998: 50-51) faz uma breve análise do alfabetismo no Brasil. Segundo ela,

No Brasil, as pesquisas relacionadas à alfabetização têm concentrado, ao longo do tempo, enfoques basicamente pedagógicos, psicológicos e lingüísticos. [...] Estudos históricos, sociológicos, etnográficos e econômicos que se proponham a analisar os alfabetismos como práticas sociais e problematizar as relações entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social, raramente têm sido encontrados entre os registros acadêmicos do nosso país.

Sendo assim, "de novo", como sugere o título, trabalhar com alfabetização é necessário e atual.

Retomando um pouco da história do alfabetismo no Brasil, voltamos à década de 20, do século XX. Esta foi uma época marcada pela efervescência sociocultural e econômica. Conflitos oriundos da urbanização e industrialização crescentes, chegada de imigrantes, movimento Modernista.

A educação passou a ser discutida através de denúncias

da ineficiência da escola e, em particular, do ensino elementar [que] começam a aparecer nos pronunciamentos de políticos e educadores. Faz parte desses pronunciamentos a apresentação de índices que apontam o alto grau de analfabetismo no país. A partir de tais constatações, se fortalece a perspectiva da educação como base para os avanços econômicos, retomando a discussão educacional do século XIX, quando a 'educação de todos' era vista como fundamental para a evolução da sociedade e para o futuro do país (Traversini, 1998: 54).

Através de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o modelo pedagógico que ficou conhecido como *Escola Nova* foi difundido no Brasil. Foi um período de otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação. Surgiram movimentos pela alfabetização, como por exemplo, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Numa época em que os analfabetos (em torno de 85% da população na década de 20) não podiam sequer votar, fazia-se urgente alfabetizar.

O analfabetismo, ou seja, o não domínio da leitura e da escrita alfabética, é tratado como doença grave; o/a analfabeto/a assemelha-se a um peso morto, sendo um entrave para uma nação que deseja ser próspera e progressista. A doença necessita de um tratamento que a cure e que evite que ela prossiga contagiando as pessoas e aumentando assim o número de 'doentes' (Traversini, 1998: 58).

A alfabetização passa a ser apresentada como solução principal para os problemas do país e contribui de forma marcante para a estigmatização dos analfabetos como aqueles que entravam o progresso.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas tomou como meta a expansão do ensino público técnico-profissional.

A Constituição de 1934 acolheu as principais idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e incluiu a escola pública, universal, leiga, gratuita e obrigatória entre os deveres do Estado.

Na Constituição de 1937 houve um sensível recuo, pois o Estado

passa a responsabilidade da formação de seus integrantes para as escolas particulares, em grande parte confessionais, que formavam a elite do país. É importante ressaltar que essas ações do Estado se dirigiam para as escolas urbanas em detrimento das rurais. Tal atitude do poder estatal público reforçava o efeito esperado da qualificação gradativa dos cidadãos para ocuparem os lugares que a sociedade urbano-industrial lhes reservava (Traversini, 1998: 60).

A relação entre escolarização e desenvolvimento econômico era considerada estreita, sendo o analfabetismo considerado um dos maiores obstáculos para o mesmo.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de organismos internacionais para o incentivo do desenvolvimento dos países de terceiro mundo, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por exemplo, surgiram campanhas de alfabetização. Atribuía-se à aquisição das habilidades de ler e escrever um maior e melhor entendimento da realidade e, por extensão, do mundo - além de relacionar diretamente índices de alfabetização com índices econômicos (Traversini, 1998: 63).

Desde então, o que temos visto é o desenvolvimento de campanhas, como a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada no final da década de 1940 e encerrada no início da década de 1960. Tal campanha atingiu inclusive o meio rural. Na década de 1950,

realizou-se a Campanha Nacional de Educação Rural. Incentivada pela euforia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, denominada *50 anos em 5*, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA foi realizada no final dos anos 50. Durante a década de 1960, foi desenvolvida a Campanha de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Com a maior repercussão nacional, no final da década de 1960, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Nos primeiros anos da década de 60, houve um destaque acentuado dos movimentos ligados à promoção da cultura: Centros de Cultura Popular, os Movimentos de Cultura Popular, Movimentos de Educação de Base (assumidos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB), Encontros de Alfabetização envolvendo a Cultura Popular, Comissões de Cultura Popular, Plano Nacional de Alfabetização, entre outros. Estes movimentos eram integrados por estudantes, intelectuais, artistas, pessoas praticantes e ativas do catolicismo, políticos, e também assumidos por alguns órgãos governamentais (Traversini, 1998: 72).

No início da década de 60, o educador Paulo Freire, então coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, preocupado com a forma com que os adultos eram alfabetizados, criou um método diferenciado que ficou conhecido como “método Paulo Freire”.

Até então, os adultos eram alfabetizados pelos mesmos procedimentos adotados com crianças. A mudança tinha como pressuposto a utilização de ‘palavras geradoras’, termos que faziam parte da vida dos alunos. Eles, a seu ver, não deveriam apenas aprender a formar palavras fora de um contexto, mas compreender seu próprio papel na sociedade (Nahas, 2001).

As idéias de Paulo Freire sobre alfabetização de adultos o tornaram conhecido internacionalmente, principalmente depois de ser exilado do Brasil após o golpe de 1964. Uma de suas principais obras, "Pedagogia do Oprimido", foi escrita durante seu exílio no Chile, país que o acolheu.

Paulo Freire só retornou ao Brasil em 1979. Suas idéias são até hoje discutidas, apreciadas e inspiradoras de muitos trabalhos em alfabetização não só de adultos, mas de crianças também.

No início da década de 1980, as discussões apontaram, em vários países, para "a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (Soares, 2004:6).

Nesta época, foram publicados um grande número de artigos e livros voltados para o tema do *letramento*, no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, e da *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Houve a operacionalização de avaliações "do nível de competências de leitura e de escrita da população" (Soares, 2004: 6).

Um dos movimentos significativos desta época foi "a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever" (Soares, 2004: 6).

No Brasil, em 1985, foi criada a Fundação Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos – Fundação Educar, após a extinção do MOBRAL. Tal Fundação difundiu a idéia de que

a solução era extinguir o analfabetismo na sua fonte geradora, ou seja, investir no sentido de fazer com que todas as crianças em idade escolar pudessem se alfabetizar na escola. Essa campanha foi de curta duração e seus efeitos não alcançaram grande repercussão (Traversini, 1998: 76).

Em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania voltou-se para a alfabetização em massa e objetivava cumprir o propósito da UNESCO de erradicar o analfabetismo até o ano 2000.

No final da década de 90, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um documento com o *Programa Toda Criança na Escola*. Dentro deste programa, estão previstas ações como o projeto de *Alfabetização Solidária, Educação para a Qualidade do Trabalho*.

A discussão sobre o conceito de alfabetização e a aprendizagem inicial da escrita ganha espaço no meio acadêmico e estende-se pela sociedade. Ao contrário do processo ocorrido em países do Primeiro Mundo, como França e Estados Unidos,

em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* -, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem (Soares, 2004: 7).

Pela produção acadêmica, pela mídia e censos demográficos, pôde-se acompanhar as mudanças no conceito de alfabetização. Verificou-se uma “progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2004: 7).

Durante toda a última década [de 1990] e até hoje a mídia vem usando em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber ‘ler e escrever um bilhete simples’. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento (Soares, 2004: 8).

Porém, a relação entre alfabetização e letramento tem, gradativamente, diluído a especificidade de cada um dos fenômenos. Isso se deve ao fato de que a discussão do letramento, no Brasil, surge sempre enraizada no conceito de alfabetização (Soares, 2004: 8). Como consequência, há “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização” (Soares, 2004: 8).

Tem-se, como consequência deste apagamento da alfabetização, da perda da especificidade do processo, o fracasso na aprendizagem da língua. Altos índices de reprovação e evasão mostram-se nas avaliações estaduais (como o Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo, o SARESP), federais (como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM) e

internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, o PISA).

Até a década de 1980, o processo de alfabetização era trabalhado a partir das relações entre sons e letras, em detrimento das demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, sendo atribuída importância excessiva a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (Soares, 2004: 9). Numa tentativa de fugir dessa excessiva especificidade, a partir de então, ocorreu uma mudança de enfoque. Porém, “[...], apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2004: 9), isto é, a relação fonema/grafema.

Magda Becker Soares (2004) aponta, como uma das causas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização, a mudança de paradigma teórico no campo da alfabetização nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Tal mudança deu origem a algumas modificações na organização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos, por exemplo, que

ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (Soares, 2004: 9).

Através dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, nos anos 1980 e 1990, a área da alfabetização foi dominada pelo paradigma

cognitivista, denominado de *construtivismo*, posteriormente, *socioconstrutivismo*. Tal perspectiva psicogenética

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados ‘tradicionais’ – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação interagindo com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’: os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita que caracterizariam a criança ‘pronta’ ou ‘madura’ para ser alfabetizada – pressupostos dos métodos ‘tradicionais’ de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto ‘língua escrita’; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunções’, na perspectiva dos métodos ‘tradicionais’ – passam a ser vistas como ‘erros construtivos’, resultado de constantes reestruturações (Soares, 2004: 11).

Porém, ao privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, a faceta lingüística – fonética e fonológica - passou a ser desvalorizada, deixada de lado. Neste processo,

passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas (Soares, 2004: 11).

Outra conseqüência da desvalorização dos aspectos fonéticos e fonológicos foi a falsa inferência de que “seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização” (Soares, 2004: 11).

Talvez, se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (Soares, 2004: 11).

Outro equívoco, decorrente destes, foi a crença de que apenas “através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (Soares, 2004: 11). Há uma supervalorização do processo de letramento, ficando a alfabetização, enquanto processo de aquisição do sistema convencional da escrita, obscurecida. As crianças estão sendo, “de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*” (Soares, 2004: 11).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, mas acreditar que a aprendizagem da leitura e da escrita pode acontecer de forma “incidental e natural” também o é (Soares, 2004: 14).

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004: 14).

Diante dos resultados que vêm sendo obtidos em relação à aprendizagem da língua escrita, a autora recomenda

a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e

interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2004: 15).

Trata-se, em primeiro lugar de reconhecer a especificidade da alfabetização e respeitá-la, enquanto “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (Soares, 2004: 16). Em segundo lugar, de garantir que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento, incentivando, assim, o “desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas” (Soares, 2004: 16). Em terceiro lugar, o respeito às diferentes facetas, tanto da alfabetização, quanto do letramento, em suas demandas por múltiplas metodologias, “algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, [...] – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (Soares, 2004: 16). Em quarto lugar, urge rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, “de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (Soares, 2004: 16).

A presente investigação tem por objetivo a análise sociológica do processo de alfabetização em turmas representativas da realidade educacional de Porto Alegre: numa Escola da Rede Estadual de Ensino e

numa Escola da Rede Municipal de Ensino. Está apoiado na tese de doutorado da Professora Orientadora (Veit, 1990), que deu origem a trabalhos, como este², inseridos na temática *Sociologia e Educação*, da linha de pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos*. Através de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, dando ênfase à “coleta de dados etnográficos, analisando o papel central do professor no processo de alfabetização” (1992: 89), Veit investigou

o efeito de mudanças curriculares e das práticas de ensino e avaliação no desempenho de alunos de diferentes classes sociais, (...) [e a] interação na sala de aula, que indaga sobre como professores e alunos trabalham juntos produzindo o fracasso escolar, quando de fato, pretendem o contrário (1992: 83).

Trata-se de uma investigação do processo de alfabetização em “uma escola estadual, servindo população favelada, em muitos casos, vinda recentemente do campo para a cidade” (Veit, 1992: 83). A escola em questão continha “alta concentração de população com baixa renda e taxa de promoção – da primeira para a segunda série – abaixo da média das escolas estaduais do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre (71 e 67 por cento, respectivamente)” (Veit, 1992: 89).

Na escola, foram selecionadas quatro turmas de 1^a. série, tendo como principal critério a “experiência do professor na escola e em classes de alfabetização” (Veit, 1992: 89)

² Na temática “Sociologia e Educação”, da linha de pesquisa “O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos”, sob a orientação da professora Maria Helena Degani Veit foram produzidos os seguintes trabalhos de pesquisa em Escolas Estaduais e/ou Municipais de Ensino Fundamental: Araújo (1995); Gatto (1998); Elsenbach (2002); Castro (2002); e Rodriguez (2002).

Para a análise dos dados obtidos através de observações da prática docente durante todo o ano letivo, de documentos da secretaria da escola, da legislação vigente, de programas de ensino e de entrevistas, a autora utilizou, entre outros, as contribuições teóricas de Alfred Schutz e Basil Bernstein.

Ao estudar as relações sociais que se constroem nas práticas de ensino, Veit baseou-se predominantemente na “abordagem da fenomenologia social de Alfred Schutz” (Veit, 1992: 83).

Para Schutz, “o indivíduo é concebido como um ator definindo a realidade com que ele se depara, tendo a possibilidade de um inter-agir com seus semelhantes” (Veit, 1992: 83). Na relação que se estabelece dentro da cultura da sala de aula, a qualidade da relação professor-aluno demonstra a ordem social construída. Na chamada relação “face-a-face” (Schutz *apud* Veit, 1992: 87), as pessoas experimentam níveis diferentes de intimidade.

A pesquisadora, apoiada em Schutz, Sharp e Green (Veit, 1992: 87), ao caracterizar os tipos de relação professor-aluno, “conjetura sobre a existência de um *continuum*, onde em um dos pólos encontra-se a relação entre consorciados e, no outro extremo, a relação em que aluno e professor são meros contemporâneos”.

Para o exame do Currículo, da Pedagogia e da Avaliação, Veit utilizou os conceitos de Classificação e Enquadramento, do sociólogo Basil Bernstein, explicitados mais adiante.

Esta investigação realizou-se em duas turmas de alfabetização, A e B: a turma A, selecionada na mesma escola pesquisada no trabalho de Veit, e a turma B, selecionada em uma escola municipal, localizada na mesma vila da escola estadual. Tal ajuste teve por objetivo permitir a comparação dos dados da turma de alfabetização de 2004, com uma turma de alfabetização de 1984, ano da pesquisa de Veit. Os dados obtidos na escola municipal permitiram a comparação (a) entre os dois sistemas de ensino: Estadual – seriado, e Municipal – ciclado, de Porto Alegre; e (b) das perspectivas dos professores alfabetizadores, através da análise do Currículo, da Prática Pedagógica e da Avaliação.

2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM 2004 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO -

Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor.

(Bogdan e Biklen, 1994: 301)

Para realizar um estudo focalizado no processo de alfabetização – ponto de interesse específico, a investigação foi baseada numa metodologia qualitativa de pesquisa³.

Optar por uma modalidade qualitativa de pesquisa significou recolher dados “em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. Foram, assim, dados “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”, que

³ Tal opção foi feita ao cursar os Seminários “Sociologia e Educação: A Construção do Objeto de Pesquisa” (1997/2) e “Pesquisa Qualitativa em Sociologia e Educação” (2005/1), ministrados pela professora Maria Helena Degani Veit, em que foram analisadas várias abordagens da pesquisa qualitativa.

foram recolhidos “em forma de palavras [...] e não de números.” (Bogdan e Biklen, 1994: 16;48)

A postura de um investigador qualitativo - e a que foi escolhida para esta investigação - é a de:

a) Examinar “o mundo [...] com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994: 49).

b) Interessar-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos” (Bogdan e Biklen, 1994: 49), questionando os fatos, perguntando-se “como”, não apenas “o que” está acontecendo.

c) Analisar os dados de forma “indutiva”. Ao recolher os dados o investigador não tem o objetivo de verificar hipóteses. “Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

d) Preocupar-se com o significado. Na perspectiva qualitativa de pesquisa, “o significado é de importância vital” (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Pergunta-se o que as pessoas pensam sobre os fatos, suas opiniões, suas perspectivas.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber ‘aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios

estruturam o mundo social em que vivem' (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador [leia-se informante]. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994: 51).

Por ter a investigação qualitativa o propósito de conhecer profundamente as experiências e as opiniões dos sujeitos, estabelece-se entre investigador e sujeito uma relação mais próxima do que numa investigação quantitativa, por exemplo. Voltando a atenção para princípios éticos: a relação deve ser respeitosa, de maneira que o investigador transmita confiança, para obter a confiança e a cooperação do sujeito (Bogdan e Biklen, 1994: 77). A qualidade do trabalho e dos dados obtidos "passa pelo estabelecimento de relações" não invasivas (Bogdan e Biklen, 1994: 114).

Ao iniciar a pesquisa, esta investigadora teve o compromisso de informar aos sujeitos, de "forma clara e explícita" sua intenção, seus instrumentos e solicitar, por escrito sua autorização para o uso e eventual publicação dos dados a serem obtidos (Bogdan e Biklen, 1994: 77).

Já no primeiro contato, em cada escola, a autorização das Professoras foi solicitada, logo após uma explanação da proposta do trabalho. O Termo de Consentimento Informado (ver Apêndice F) foi devidamente preenchido e assinado.

Ao escrever os resultados, tenho, ainda, como investigadora, o compromisso de proteger a identidade dos sujeitos e manter fidelidade aos dados obtidos (Bogdan e Biklen, 1994: 77).

Para o trabalho de campo, foi necessário ter em mente que o objetivo da investigadora

é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências. (...) Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994: 113).

A investigação teve como base duas classes de alfabetização de escolas públicas: uma pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, outra, à Rede Estadual de Ensino.

As Escolas selecionadas obedeceram a alguns critérios. A Escola Estadual – Escola A - é a mesma que foi campo da pesquisa realizada pela professora Maria Helena Degani Veit, em 1990. Isto permitiu a comparação entre uma turma de alfabetização de 1984 e esta, de 2004.

A Escola Municipal – Escola B - é localizada no mesmo bairro da Escola Estadual. Ambas atendem a uma clientela com as mesmas características, oriundas das redondezas das escolas. As características principais desta clientela serão discutidas mais adiante.

Outra característica semelhante entre as escolas é seu tamanho. São escolas grandes de Ensino Fundamental, que atendem alunos nos três turnos: manhã, tarde e noite.

O contato com as escolas foi feito em fevereiro/2004.

Em cada escola, a classe de alfabetização investigada foi a recomendada pelos Serviços de Supervisão Pedagógica e de Orientação Educacional. Tal recomendação teve como base o comprometimento da

professora responsável pela mesma com a docência e a perspectiva de sucesso (aproveitamento/aprovação) das crianças.

Na Escola A, depois de conversar com a Supervisora, participei, na semana anterior ao início das aulas do ano letivo de 2004, de uma reunião com as Professoras da 1ª. série. Nesta reunião, conheci as Professoras e expliquei-lhes a proposta do trabalho. Houve certa resistência à aceitação de uma pesquisadora em suas aulas. As Professoras questionaram o objetivo do trabalho, seu foco e sua duração.

Após ouvir todas as explicações, uma das Professoras mostrou-se bastante interessada no trabalho, mas por estar prestes a entrar em licença-maternidade, concluímos não ser adequado iniciar um trabalho que seria interrompido logo em seguida. Outra Professora disse não se sentir segura ao ser observada e pediu que a pesquisa não fosse realizada em sua turma. Finalmente, uma das Professoras, que até ali apenas ouvia com expressão pensativa, concordou com a investigação em sua turma.

Na Escola B, depois de conversar com a Vice-Diretora por telefone, fui até a Escola, alguns dias depois, para expor a pesquisa para a Supervisão. O trabalho foi, desde o início, muito bem vindo. A Supervisora disse ter conversado com as Professoras na reunião do dia anterior, pois já havia sido informada da pesquisa pela Vice-Diretora e relatou que uma das Professoras havia oferecido sua turma para o trabalho.

Cada Professora autorizou a investigação assinando o Termo descrito anteriormente (Apêndice F).

A partir da conversa com as Professoras e de sua autorização, a investigação pôde ser oficialmente iniciada. O primeiro grande passo foi a observação do primeiro dia de aula - 1º. de março de 2004.

A observação do primeiro dia de aulas foi um dos pontos fortemente recomendados nos encontros de orientação. É no primeiro contato entre professor e aluno que são definidas a maioria das regras que firmam o contrato implícito/explícito desta relação, principalmente em relação ao discurso regulador: o discurso que se preocupa com a transmissão das regras da ordem social (Bernstein, 1998: 62).

Além do primeiro dia de aulas, foram observados mais quatro dias alternados de atividade (ver Apêndice A). Cada uma das observações foi detalhadamente relatada em forma de *Notas de Campo*.

As *Notas de Campo*, juntamente com os *Comentários da Observadora* – reflexões, questionamentos e impressões dos acontecimentos observados – formaram o Diário de Campo, conforme recomendação de Bogdan e Biklen (1994: 150-1). Tais notas são

o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. [...] As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Como forma de obter um registro mais detalhado e fiel aos acontecimentos e falas das Professoras, com a permissão das mesmas, utilizei-me do artifício de levar para as aulas um pequeno gravador.

Gravar as aulas narrando os fatos e minhas impressões sobre o que estava acontecendo, tornou os registros posteriores muito mais detalhados. Os registros escritos que fiz durante as observações complementavam e eram complementados pela gravação. “Reviver a experiência linha a linha à medida que escreve as notas intensifica ainda mais a concentração. O tomar de notas encoraja o observador a rever os acontecimentos: ver e ouvir as coisas pela segunda vez deve aumentar a recordação” (Bogdan e Biklen: 1994: 172). Para cada aula foi utilizada uma fita magnética, com uma hora e meia de gravação, em média.

Bogdan e Biklen (1994: 182) recomendam a análise de “documentos oficiais”. Segundo eles, os “registros sobre os estudantes” e suas fichas pessoais podem fornecer informações sobre os alunos, “pois seguem a criança ao longo da sua carreira escolar”. Na secretaria de cada Escola solicitei uma lista dos alunos da turma observada e suas turmas de origem, se alunos da mesma no ano anterior. Na Escola A foi-me fornecida a lista dos alunos matriculados. Quanto às turmas de origem, a Secretária informou-me apenas que esta era uma turma em que a maioria havia feito pré-escola no ano anterior, informação esta que foi revista em outra visita posterior à secretaria da escola (ver Quadro 33).

Na Escola B, ao fornecer-me a lista dos alunos matriculados na turma em questão, a Secretária informou que a SMED possui um Sistema de Informações Educacionais – um sistema informatizado, que acompanha a vida escolar de cada aluno através de seu número de matrícula. Na lista de cada turma, que a escola recebe da SMED, consta, além do nome

completo do aluno, seu número de matrícula, sua data de nascimento e sua turma de origem.

2.1. AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Para acompanhamento do processo de alfabetização, ficou combinado, com cada Professora a aplicação mensal de um ditado de dez palavras. Como forma de deixar os alunos mais à vontade, o ditado foi aplicado pelas Professoras. As palavras selecionadas para o ditado foram extraídas do Teste de Nível Ortográfico da Língua Portuguesa, utilizado por Veit (1990) ao examinar a 1^a. série da Escola Estadual, em 1984. Foram retiradas da escala vinte palavras, em duas listas de dez. Em cada mês foi aplicada uma lista como ditado, de maneira que, durante o ano, as listas se alternaram.

A maneira de realizar o ditado também foi combinada com as Professoras. As crianças deveriam estar sentadas cada uma em uma mesa, separada dos colegas. Cada palavra seria dita em voz audível, no máximo três vezes – e isso deveria ser acertado com os alunos.

Ao acompanhar a realização do último ditado na turma A, no mês de novembro, constatei que a Professora A organizou os alunos de maneira diferente do combinado. Enquanto a turma se ocupava de uma tarefa, a Professora chamava individualmente cada aluno e ditava as palavras. Por estar ditando para uma só criança, não raro, a Professora A dava “dicas”, do tipo: “Presta atenção que esta letra a gente trabalhou ontem!” Tais comentários chamavam a atenção da criança para o que havia escrito e lhe davam a chance de reescrever, de repensar sua hipótese.

Questionada, a Professora confirmou ter feito todos os ditados mensais desta forma.

Tendo em vista a diferença na estruturação dos ditados das turmas A, que fez o ditado com chances de reescrever as palavras, e da turma B, que seguiu o combinado, os ditados mensais não serão considerados como acompanhamento significativo do processo de alfabetização (ver Apêndice B).

No mês de dezembro, quando o estranhamento com a presença desta investigadora não era mais expressivo, a avaliação foi por mim realizada. Tal avaliação consistiu-se de um Teste de Nível Ortográfico, um ditado de quarenta palavras – as mais acertadas pelas turmas observadas por Veit (1990), em 1984. Foi realizado em dois momentos, com duas listas de vinte palavras.

Neste Teste (T. N. O.) foram respeitadas todas as combinações feitas anteriormente para os ditados mensais: os alunos foram organizados em fileiras individuais e instruídos a escreverem suas hipóteses para cada palavra sem consultar os colegas. Cada palavra foi ditada três vezes, de forma audível.

O T. N. O. será um dos pontos de comparação do processo de alfabetização de 2004 com o processo de alfabetização de 1984, examinado por Veit (1990).

Como tentativa de contextualizar socialmente as famílias dos alunos foi enviado para casa o questionário (ver modelo no Apêndice G). As

questões abrangeram a estruturação da família, a escolaridade dos responsáveis pelo aluno e suas profissões.

Infelizmente, vários questionários não foram respondidos. Uma das preocupações que pautaram a realização deste questionário foi justamente esta: o receio de que as famílias não dessem retorno. Esta apreensão foi tema de várias conversas com as Professoras que relataram a dificuldade em obter retorno das famílias em relação aos comunicados escolares. Mesmo com a insistência das Professoras que, ao entregar o questionário explicaram sua importância e, no decorrer dos dias, pediram a devolução com veemência, não se obteve sucesso com várias famílias. Na turma A retornaram dezesseis questionários, dos vinte e seis esperados. Na turma B, dos vinte e seis questionários esperados, retornaram treze. Dois deles, em branco.

Após a conclusão das observações, foi combinado com cada Professora o preenchimento de um questionário (ver modelo no Apêndice H), e marcada uma entrevista semi-estruturada.

O questionário teve como objetivo conhecer a formação acadêmica e a trajetória profissional de cada uma das Professoras.

Uma entrevista semi-estruturada é, "relativamente aberta", centrando-se em tópicos determinados ou guiadas por questões gerais (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Os tópicos utilizados para o desencadeamento das questões (ver Anexo A), e as questões em si, foram extraídas e adaptadas da tese de Veit (1990).

A entrevista foi utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo [...] desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Sua realização foi marcada fora do horário de aulas com a Professora A, depois do encerramento do ano letivo, em dezembro, e realizada em apenas uma sessão de uma hora e meia. Com a Professora B, foram duas as sessões, em novembro, em dois momentos, também fora do horário de aulas, com duração de uma hora e meia e uma hora, respectivamente.

2.2. ALFABETIZANDO EM UM SISTEMA SERIADO DE ENSINO

A Escola Estadual, chamada, nesta dissertação, Escola A, foi escolhida a partir da opção pela temática *alfabetização* para a pesquisa.

A proposta discutida com a Orientadora, Professora Maria Helena Degani Veit, de rever, pelo menos em alguns aspectos, o processo de alfabetização, numa mesma escola, vinte anos depois, foi muito estimulante.

Instigante, também, foi a possibilidade de, através da pesquisa, conhecer a realidade de uma Escola Estadual.

Em 2004, a Escola A teve mil e quatrocentos alunos de ensino fundamental, distribuídos em trinta e seis turmas, nos turnos manhã e tarde; e nove turmas à noite, na Educação de Jovens e Adultos.

Em 1984, funcionaram dezesseis turmas de primeira série (Veit, 1990: 49), atendendo quatrocentos e noventa e três crianças (Veit, 1990: 246).

Em 2004, nas oito turmas de primeira série, foram atendidos duzentos e trinta e dois alunos.

À entrada na escola, esta pesquisadora não foi entendida como tal. Apesar de, em reunião com a Supervisora e, posteriormente, com as Professoras de 1ª. série, ter explicado o trabalho de investigação e respondido aos questionamentos, quando chegava para as observações era chamada de "estagiária". Aos poucos, o vínculo com a Professora A foi sendo construído e o trabalho respeitado.

A Escola foi fundada no início dos anos de 1940. Desde o início dos anos de 1960 funciona no mesmo prédio (Veit, 1990: 46); uma construção imponente de dois andares, muito marcada pelo tempo. A pintura está desgastada e o forro mostra os sinais da umidade. Em dias de chuva há poças de água pelos corredores.

As grades, em todas as janelas – antigas e grandes – denunciam o receio pelo patrimônio e, por conseqüência, a violência do entorno, apesar de estar localizada na região “de cima”, considerada a melhor do bairro. Além de casas de alvenaria, gradeadas, com pátios, há, também, prédios de apartamentos nos quarteirões vizinhos.

As dificuldades materiais foram reveladas no dia-a-dia. A sala de aula da Professora A precisa de pintura. O armário usado por ela já foi arrombado algumas vezes e o material roubado. Todos os dias, minutos antes de finalizar a aula, a Professora e alguns alunos precisam varrer a sala, posicionar classes e cadeiras e retirar o lixo. Pelo que pude perceber se este trabalho não é feito pela Professora, não tem ninguém que o faça.

Segundo a Professora, as dificuldades em conseguir materiais para o trabalho são grandes. Há uma máquina de xerox na escola, mas o número de cópias por turma é limitadíssimo. Por isso as Professoras preparam folhas mimeografadas para os alunos. As folhas de ofício são pedidas para eles, pois a quantidade cedida pela escola é pequena. Como muitos não conseguem trazer o material pedido, é preciso que a Professora racione a quantidade de folhas por aluno.

A clientela da escola é oriunda do próprio bairro. Numa tentativa de conhecer a realidade sócio-familiar dos alunos, foi elaborada a pesquisa em anexo, já referida.

Pela dificuldade demonstrada pela maioria dos alunos em trazer as tarefas de casa e responder às comunicações enviadas pela Professora, esta, ao distribuir a pesquisa, enfatizou sua importância.

Alguns pais, ao receberem a folha, vieram até a escola conversar com a Professora para maiores esclarecimentos. Uma das mães veio, inclusive, para refazer a pesquisa que, segundo ela, havia sido feita pelo pai da criança que não morava junto com ela e "não tinha o direito de preencher nada". A Professora lhe forneceu nova ficha.

Infelizmente, dos vinte e seis questionários, apenas dezesseis retornaram preenchidos.

Na tentativa de obter as informações desejadas sobre todos os alunos, visitei a Secretaria da Escola. Porém, a ficha de matrícula dos alunos não contém os dados esperados. Lá estão registrados apenas o nome do aluno, sua data de nascimento, os nomes dos pais e seu endereço. Não há espaços para outras informações. Segundo a Secretária, o que consta na ficha é o que, atualmente, "interessa à escola".

Através dos dezesseis questionários preenchidos, das observações e das informações concedidas pela Professora, foi possível caracterizar a turma A:

Dos vinte e seis alunos, quinze eram meninos e onze, meninas. Vinte e três crianças eram brancas, duas eram mulatas e apenas uma menina era negra.

Dos dezesseis alunos que responderam o questionário, pôde-se perceber, quanto à estrutura familiar, que o modelo mais presente, nesta turma, foi "Pai-Mãe-Filhos" (doze famílias); apenas duas famílias eram constituídas de Pai e Avós e outras duas registraram somente a presença da Mãe. A maioria dos Pais não completou o Ensino Fundamental e não houve registros de Responsáveis com Curso Superior. As ocupações citadas foram, em sua maioria, de Serviços Braçais. Apenas uma Mãe disse ser "Do Lar". Em todas as famílias que responderam o questionário houve pelo menos um Responsável trabalhando no momento, geralmente o Pai.

Dezesseis crianças eram alunas novas na escola, duas repetentes, uma veio de classe especial e oito fizeram pré-escola. Dos alunos considerados novos na escola, alguns comentavam ter freqüentado creches (ver Apêndice D).

A Escola A, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, pauta-se pelo sistema seriado de ensino.

Neste sistema, o Ensino Fundamental é composto por oito séries, de um ano letivo cada, e começa aos sete anos, idade em que a criança pode se candidatar a uma vaga na 1^a. série: seis anos e nove meses completos em março. Antes disso, a criança pode tentar uma vaga na pré-escola ou jardim B. A Escola A possui turmas de pré-escola.

Pelo sistema seriado de ensino, cada série representa pré-requisitos para a série seguinte. O aluno é avaliado a cada ano. Se atingir os objetivos da série, é promovido para a próxima série. Se não atingir, é reprovado e deve, no ano letivo seguinte, repetir a série.

O grande objetivo da 1ª. série é alfabetizar. Para tanto, deve trabalhar, a relação grafema-fonema. O objetivo de alfabetizar é considerado atingido quando, na avaliação, a criança interpreta um pequeno texto.

Para melhor descrever o trabalho desenvolvido pela Professora A, transcrevo algumas das atividades observadas relativas ao processo de alfabetização:

NOTAS DE CAMPO

2ª. Observação: **19 de março** de 2004
sexta-feira
Professora A
Duração: 7h45-10h

Após as saudações iniciais, a Professora convida os alunos a abrirem seus cadernos para copiarem a data. Alguns já estão tentando escrevê-la sozinhos.

Logo abaixo da data, ela escreve no quadro o alfabeto com giz colorido. À medida que escreve cada letra, pergunta: "Que letra é essa?" As crianças respondem, falando todas juntas, e citam palavras que começam com a letra indicada. O quadro fica assim:

Porto Alegre, 19 de março de 2004.

Sexta-feira

A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z

Ao terminar o alfabeto, a Professora mostra uma folhinha xerocada com vários desenhos de um lado e algumas letras do alfabeto do outro. Orienta os alunos a observarem os desenhos. Pede que liguem o desenho na letra inicial da palavra. Orienta que façam a tarefa com o lápis de escrever para ser possível apagar, se necessário.

Professora: "Ligar é fazer um risco do desenho até a letra".

Verifica se há algum aluno que não tenha lápis e distribui alguns lápis de escrever e uma caixinha de lápis de cor.

Professora: "Depois de ligar é pra pintar".

Sobre os lápis, ela diz: "Esses lápis é pra gente usar, né? Então tem que cuidar".

Algumas crianças levantam e perguntam como fazer o trabalho. A Professora pede que todos tentem fazer tudo o que puderem sozinhos. Diz: "Cada um vai tentar fazer do seu jeito, tá? Tenta fazer sozinho, tá? Depois a gente corrige, todo mundo junto, tá? Aí a gente vê quem acertou".

Um aluno mostra a letra F na folha e pergunta: "Esse é o da faca?"

A Professora faz o som do F e incentiva as crianças a repetirem.

Alunos: "Não tem todas as letras para todos os desenhos"..

Professora: "Cada desenho deve ser ligado a uma letra".

Algumas crianças dizem que não estão achando.

A Professora incentiva-os a continuar: "Procura. Procura que tu vais achar. Na folha tem uma coisa que começa com o mesmo BO da BOLA".

Orienta que liguem e depois, referindo-se a uma segunda atividade da folha, completem o alfabeto: "É só olhar para o quadro. Quem terminou pra me mostrar?"

Ela passa pelas mesas conferindo as atividades. Aponta as letras e pergunta para a criança: "que letra é essa aqui?"

Quando alguma criança tem dúvida, a Professora pergunta para a turma qual é a letra que começa tal palavra: "Qual é a letra da laranja? E a letra da tesoura?"

Vai até a frente e diz: "Gente, olhem pra cá! Quando eu falo D, eu falo D, D, D... (Diz forçando a pronúncia do nome da letra) e quando eu falo T, eu faço T, T, T... Qual é o mais forte, o D ou o T?"

As crianças dizem que é o T.

Ela continua: "O T é mais forte. Ó TE-soura, TA-tu, TE-lefone. Agora vou falar o D: de-do, da-do. Qual é o mais forte? O T é lógico".

Depois de conversar com alguns alunos e mostrar em suas folhas, ela continua: "Qual é a letra do Pato, que a gente estudou ontem? P. Isso. PA-TO, PA-LHA-ÇO, PA-TE-TA, não é o mesmo som? Então, é só fazer".

Algumas crianças repetem olhando a folha: "PA-NELA".

A Professora passa pelas mesas das crianças, fazendo relações como: "CA-VA-LO, CA-SA, é tudo a mesma letra." As crianças também fazem relações. Ela vai fazendo as intervenções e orientando que as crianças pintem.

A Professora propõe um "teste". Diz: "Eu vou dizer a letra e alguém vai lá no quadro mostrar. A letra do OLHO".

Ao dizer isso, aponta para um aluno que levanta e vai até o quadro e aponta, no alfabeto a letra O.

Professora: "É aquela lá?"

Crianças: "É".

Professora: "É. A letra do OLHO, do OVO, da ORELHA, não é assim?"

Chama outro aluno. Diz: "Me mostra a letra da ABELHA."

O menino aponta o A.

Professora: "É o A? Ó, A-BELHA, ÁR-VORE, A-NEL, A-BACAXI, o A eu abro bem a boca..."

Uma criança diz: "A-VIÃO", no mesmo ritmo e tom da profa. "Isso mesmo!"

Professora: "Vamos ver se o B.⁴ consegue! Eu digo a palavrinha e tu mostras a letra que começa, tá bom? Vamos ver. BA-NANA, BA-TATA, BALA".

O aluno aponta a letra D.

Professora: "Será que é essa?"

Crianças: dizem: "Não!"

Professora: "Que letra é essa?"

Crianças: "D"

Professora: "Qual é a letra da BANANA?"

Crianças: "B"

Professora: "Isso. A letra do teu nome, B."

Quando fala na letra do nome, B. aponta a letra correta

Professora: "Agora o P., tá? Eu vou dizer a palavra e tu mostras a letra, tá? Olha bem pra minha boca e presta atenção no som. XÍ-CA-RA, XA-LE."

P. aponta corretamente o X.

A Professora comemora: "Muito bem! Agora vem o L. Eu vou falar um monte de palavras e ele vai dizer a letra. LA-RANJA, LU-A, LI-MÃO, ó, LA, LÉ, LI, LÓ, LU, a letra da LA-TA, que letra é essa? Isso, a letra do L.!"

O aluno aponta o L.

Professora: "Agora vem o G. MA-CACO, MO-RENA, MA-LUCO, MALA, MA-MÃO".

O aluno hesita.

Professora: "Olha o som: MA, ME, MI, é o M? MA-MÃO, MEIA, MIMI. É..."

O aluno aponta o M.

Algumas crianças conversam e pedem para ir ao quadro.

A Professora chama o A.: "Ó A., VIOLÃO, VACA, VOVÓ..."

A. aponta a letra V.

A Professora consulta a turma: "É essa a letra?"

Crianças: "É".

Professora: "Isso, é só ouvir o som".

Diz para o A. sentar e chama o G.: "RA-TO, RE-POLHO, RO-DA, ROÍDO, RA, RE, RI, RO, RU, qual é a letra?"

⁴ Os nomes dos alunos serão abreviados e sublinhados.

Uma criança acha graça e diz: "O rato roeu a roupa do rei de Roma..."

A Professora ri e também diz o ditado.

As crianças ajudam e G. aponta a letra R.

A Professora faz o som do R várias vezes. Diz: "Agora vem a F.: SABONETE, SA-PATO, SUCO, SOR-VETE... Qual é a letra?"

F. aponta a letra S.

Professora: "É o S sim. SUCO, SABONETE, SORVETE, lembra que a gente trabalhou o som das letras? O som do S é esse".

Várias crianças pedem para ir ao quadro. A Professora aponta para o E.: "JÁ-CARÉ, JA-NELA, JA-BUTICABA, JO-ÃO, JU-CA"

Algumas crianças falam e apontam a letra.

E. mostra a letra J.

Professora: "Está certo?"

Crianças: "Tá!"

A Professora chama o A.: "I-GREJA, ÍN-DIO, Í-LHA..."

O aluno vai até o quadro e olha as letras, em dúvida. P. aponta para o quadro e grita: "É aquela amarela." A. olha para ele e aponta a letra amarela, que é a letra I.

A Professora chama a M.: "PA-LHAÇO, PA-TETA, PI-POCA, PA-NELA, PA-TO..."

Uma criança acrescenta PIA.

M. aponta a letra P.

Professora: "Muito bem! PA-PE-PI-PO-PU."

A Professora vê alguns alunos copiando dos trabalhos de outros. Ela pede que todos tentem fazer: "Não é pra copiar do colega".

Chama a T.: "Todo mundo tem o que eu vou falar, ou gosta de comer. QUEI-XO, QUEI-JO..."

Algumas crianças querem falar para T. A Professora pede que deixem-na tentar. Fala mais algumas palavras: "QUE-RIDA, QUERO-QUERO..."

Alguns falam "Q" e T. aponta o Q.

A Professora chama E.: "GALINHA, GATO..."

A menina aponta a letra G.

A Professora chama a P.: "DE-DO, DA-DO, DI-A, DO-CE, DA-VI..."

A aluna hesita, os colegas dizem "D", outros dizem "DA".

P. aponta a letra correta.

A Professora elogia e chama o G. Pede aos alunos: "Não falem pros colegas, deixem os colegas pensarem. Lembra o que a gente combinou? Quem fala é boca de jacaré".

Algumas crianças riem.

A Professora diz: "Olha o que eu vou falar: U-RU-BU, U-VA, U-PA... Qual é a letra?"

Uns dizem: "Eu já sei!"

Outros gritam: "U".

G. aponta a letra certa. A Professora elogia e chama a F.: "Olha o som que eu vou fazer agora. FA-ROFA, FA-CA, FO-CA, FA-RINHA, FI-TA, FO-CA, FU-CA..."

As crianças também dizem palavras: "Farinha, fuca".

F. aponta a letra F assim que a Professora pára de dizer as palavras.

A Professora chama o P. para o quadro: "CA-VALO, CA-SA, CO-E-LHO, CA-TARINA..."

P. aponta a letra C.

Alguns dizem CA.

A Professora explica que este é o "CE". Só com o A ele vira CA. Ela chama o A.: "ZA-ZÁ, ZE-ZÉ, ZE-BRA, ZI-ZI, é o Z? Só pode ser o Z, né?"

O A. aponta o Z.

A Professora chama o L.: "Faltou uma que eu não disse, vamos lá. TO-CA, TA-TU, TI-ME, TU-CANO. É o T? Muito bem!"

O menino aponta a letra T.

Professora: "Gostei de ver a participação de vocês. Agora acabou, que eu já disse todas as letras. Agora eu mostro e vocês dizem a letra."

Ela pede o lápis da F. emprestado para apontar as letras do quadro. Avisa que vai mostrar as letras "salteado, porque na ordem, A, B, C, D, todo mundo sabe. Todo mundo".

A Professora passa a apontar letras no quadro e as crianças dizem o nome da letra. Salaria a diferença entre o M e o N. Diz que para falar o M fecha a boca e para falar o N, abre a boca. Diz várias palavras com cada letra e pede que as crianças repitam. "MA-LUCO, MA-MÃO, NA-VIO, NA-DA".

Orienta que todos terminem de ligar, de pintar e recortem na linha da margem da folha para colar a atividade no caderno.

Passa de mesa em mesa, orientando os alunos na atividade, inclusive no traçado das letras. Alguns alunos pedem para ir ao banheiro e ela pede que esperem um pouco, pois se aproxima o horário da merenda em que todos terão oportunidade de ir ao banheiro. Alguns alunos comentam que não querem pintar. A Professora insiste que "tem que pintar, o que é que a Professora já ensinou? Xô, preguiça! Xô, preguiça!" Alguns alunos repetem: "É! Xô, preguiça! Xô!"

A Professora vai até o quadro e chama a atenção dos alunos em relação ao traçado da letra S.

P. diz para a Professora que na folha não tem a letra do bolo, que é um dos desenhos. A Professora pergunta aos outros se não tem a letra do bolo. Todos dizem B.

Ela diz que o colega marcou a letra P. Pergunta se está certo. As crianças dizem que não e mostram as folhas com o B. A Professora diz várias palavras que começam com P: "PA-LHAÇO, PI-POCA."

Ela continua passando nas mesas, orientando os trabalhos e colando as folhas daqueles que já terminaram. Pede que todos terminem suas tarefas, pois antes do lanche ela quer "fazer uma brincadeira".

Aproxima-se da mesa da I. Mostra o alfabeto e diz: "Tem coisas que não estão certas. O que é que vem depois do A? Qual é a letra que vem depois do A? A, B, C... O teu não tá. Tem que arrumar. Tem que cuidar o alfabeto."

Ela deixa I. tentando fazer e vai conferindo o trabalho dos outros.

Diz: “Hoje, nós estamos trabalhando só com o alfabeto. Quem precisa arrumar seu alfabeto, olha para o quadro e copia as letrinhas”.

A Professora confere o trabalho de T. e diz: “Mas tu estás perdida no alfabeto! Leva a folha pra casa e pede ajuda pra colocar o alfabeto em ordem”.

G., que está atento ao que a Professora diz, vem até ela e pergunta se ela quer ajuda. Ela balança a cabeça, num sinal afirmativo. Ele pega a folha, olha e apaga todas as letras. Pega um lápis e começa a escrever a partir do B, pois o A já está na folha. Coloca as letras corretamente até o F. Depois hesita. Vai até sua mesa, pega a folha do tema, que é o alfabeto e traz para a mesa de T. Consulta a folha do tema e continua a completar a folha da colega.

A Professora chama a atenção de todos para a brincadeira que ela vai começar.

G. pára, olha para T. com uma expressão carinhosa. Passa a mão esquerda no cabelo trançado da menina e diz: “Depois eu te ajudo, tá?” Pega sua folha e volta para seu lugar. Organiza seu material em cima da mesa e guarda os lápis no estojo.

A Professora explica que cada um vai vir à frente achar seu nome no meio de todos os nomes, de todos os colegas. Os nomes que forem achados serão colados na parede.

Ela chama os alunos na ordem da lista de chamada. Pergunta para as crianças qual é a primeira letra do alfabeto.

Todos respondem que é o A. Ela vai chamando cada aluno, de acordo com a letra e consultando os alunos sobre as próximas letras.

Se alguém demora a encontrar seu nome, a Professora enfatiza o som da letra várias vezes e incentiva os alunos a falarem também.

A atividade é interrompida pela hora do lanche, quando a Professora conduz os alunos ao refeitório.

Ao retornar para a sala, depois que os alunos terminam de comer os lanches que trouxeram de casa, a Professora pede que todos larguem os lápis e o que tem nas mãos, cruzem os braços e olhem para o quadro.

Ela propõe que as crianças digam o som da letra que vai apontar.

Começa pelo A. Todos repetem “AAAA”.

Chama a atenção de todos para que façam juntos os sons.

Chama a atenção de alguns alunos que mexem nos materiais sobre suas classes. Ela diz: “Nós vamos usar só a boca agora! Quem não cooperar vai ficar no recreio na sala de aula”

Recomeça pelo som da letra A, ressaltando que abriu a boca para fazer o som.

Faz com que todas as crianças digam BEEE. Ressalta que não abre a boca para fazer o B e exemplifica com as palavras BA-LA, BE-BÊ.

Continua a fazer com todas as letras: CEEE, “CEBOLA”, DEEE, “de DEEEDOOO”, dizendo sílabas e palavras com cada letra.

Ao falar na letra U, de “URUBU”, a Professora aproveitou para perguntar o que era um urubu. As crianças responderam que era um animal que “vua”.

Professora: “É vua ou é voa?”

Crianças: "Voa!".

Ao ver M. conversando, Professora lhe pergunta diretamente o som do Z. Ele fica um pouco encabulado. A Professora diz para todos que "Quando tem alguém falando, todos devem ouvir".

Ela prepara as crianças para saírem para o recreio.

2.3. ALFABETIZANDO EM UM SISTEMA DE ENSINO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

A Escola Municipal, chamada Escola B, nesta dissertação, foi escolhida a partir da opção pela Escola A. O debate em torno do sistema de ensino por Ciclos de Formação tem se acirrado nos últimos anos e a possibilidade de comparação entre os dois sistemas de ensino pareceu oportuna.

Ao escolher a Escola Municipal no mesmo bairro da Escola Estadual, tentou-se reduzir as variáveis para a comparação entre um e outro processo de alfabetização.

A Escola B atende as crianças de um lado da vila, o “lado de baixo”. A Escola A atende as crianças do “lado de cima”. Percebe-se, ao andar pelo bairro, que as casas do “lado de baixo” denotam maiores dificuldades financeiras. São casas sem pátio, grudadas umas nas outras, pequenas. Muitas são feitas de madeira barata. Em alguns lugares, perto da escola, não há ruas, apenas vielas. A rua da escola é estreita, mas asfaltada. Não há espaço de calçada para pedestres nas ruas e vielas da região.

A Escola B foi fundada no final da década de 1950 . Na década de 1990 passou por reformas, foi ampliada e seus prédios foram construídos de forma a aproveitar o terreno acidentado onde se localiza.

Em 2004, a Escola B teve mil e duzentos alunos, distribuídos em trinta e oito turmas diurnas. À noite funcionaram nove turmas, de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa foi muito bem recebida pela Supervisora da Escola, que explicou o trabalho às Professoras. Como uma delas prontamente ofereceu sua sala de aulas, não precisei do contato inicial com todas as Professoras.

Ao iniciar as observações, no dia 1º. de março de 2004, a sensação de estar entrando em um ambiente familiar me acompanhou. Por ser Professora da Rede Municipal, reencontrei colegas e uma atmosfera muito conhecida. Para que os dados pudessem ser recolhidos de maneira detalhada e objetiva, foi necessário um exercício do olhar: de colega/professora a pesquisadora/visita. Foi necessário um exercício de distanciamento para que, mesmo os eventos e atitudes mais corriqueiros fossem registrados e apreendidos como se olhados pela primeira vez.

Por ser uma Escola da Rede Municipal de Porto Alegre, a Escola B pauta-se pelo sistema de ensino por Ciclos de Formação.

Tal sistema de ensino baseia-se na "Reorganização do tempo e espaços da escola, de forma global e totalizante, [de forma] que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido" (Princípio 46 -SMED- Congresso Constituinte Escolar).

Por acreditar na necessidade de mudanças dos altos índices de evasão e repetência, a Rede Municipal de Ensino procurou alternativas para o trabalho pedagógico. Por isso, na década de 1990, passou por um processo de reestruturação curricular, buscando ampliar a consciência da escola

como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social e onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados e vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania (Proposta Político-Educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-Tempos na Escola Municipal - SMED, 1996: 11).

Tal reestruturação curricular propôs a organização do Ensino Fundamental em três Ciclos de Formação, tendo cada ciclo a duração de três anos, o que amplia para nove anos a escolaridade obrigatória neste nível de ensino (SMED, 1996: 12). Esta ampliação do Ensino Fundamental antecipou-se à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que determina alterações nos artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) que, tornou obrigatória, a partir do ano letivo de 2006, a matrícula das crianças de seis anos, visando justamente o aumento dos anos de permanência na escola.

Por serem organizados a partir da faixa etária dos alunos, os Ciclos de Formação visam promover um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos. "Assim, os Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola" (SMED, 1996: 12).

O primeiro ciclo constitui-se de três anos e atende aos educandos da faixa etária dos seis anos aos oito anos e onze meses (aproximadamente). O segundo ciclo constitui-se também de três anos e atende aos educandos

da faixa etária dos nove anos aos onze anos e onze meses (aproximadamente).O terceiro e último ciclo constitui-se de três anos, atendendo aos educandos da faixa etária dos doze aos quatorze anos e onze meses (aproximadamente).

Cada ciclo atende a uma fase de desenvolvimento e se propõe a acompanhar as características dos educandos em suas diferentes idades e situações sócio-culturais (SMED, 1996: 12).

A caminhada de cada sujeito passou a ser respeitada enquanto algo único e importante, merecendo atenção enquanto possibilidade de conhecer o passado, trabalhar o presente, na tentativa de mudar o futuro. Os conteúdos passaram a ser selecionados e desenvolvidos numa concepção onde se pressupõe que currículo e realidade interagem, influenciando-se mutuamente; os conteúdos escolares passam a ter significação uma vez que têm a ver com os sujeitos envolvidos (SMED, 1996: 33).

Passar do Sistema Seriado de Ensino para o Sistema de Ciclos de Formação abrangeu mudanças tanto na relação ensino-aprendizagem, na forma de perceber o currículo, quanto na organização da escola em si.

Os alunos são distribuídos nas turmas de ano-ciclo de acordo com a idade. Aqueles alunos que, porventura, encontravam-se com defasagem na relação idade-série, foram encaminhados para Turmas de Progressão.

Estas turmas foram previstas para acolher os alunos novos na escola com defasagem idade-série. Deveria ser uma turma com, no máximo, vinte alunos que seriam trabalhados em suas dificuldades e,

posteriormente inseridos na turma de ano-ciclo adequada. Para a turma de progressão é previsto um tempo diferente, podendo o aluno avançar para a turma de ano-ciclo adequada a qualquer tempo.

Na proposta inicial do sistema de ciclos de formação, as turmas de progressão seriam extintas gradualmente, pois se acreditava que logo os alunos estariam inseridos em suas turmas de ano-ciclo e o problema da defasagem idade-série seria gradativamente eliminado.

Também na proposta inicial dos ciclos de formação não havia previsão para qualquer tipo de retenção de alunos. Todos os alunos deveriam acompanhar sua turma de ano-ciclo e as dificuldades que, porventura, apresentassem seriam trabalhadas ao longo do ano-ciclo.

A avaliação é considerada um processo contínuo, com função diagnóstica e prognóstica, cujas informações são a base do planejamento da ação pedagógica.

Para complementar o processo pedagógico da sala de aula, foi previsto, além da ação da Professora Referência, uma Professora Itinerante, ou Volante; uma Professora de Educação Física e uma de Arte-Educação para as turmas de primeiro ciclo. Tal grupo de profissionais representa o coletivo de cada ano-ciclo, igualmente responsável pela aprendizagem dos alunos.

Também foram previstos na proposta outros espaços. O principal espaço é o Laboratório de Aprendizagem.

Para o Laboratório de Aprendizagem devem ser encaminhados os alunos com dificuldades. Lá, serão trabalhados de forma individual e concentrada, em alguns períodos semanais.

Ao acompanhar a trajetória da Escola B, percebe-se o desencontro entre o que foi proposto inicialmente como Sistema de Ensino por Ciclos de Formação – e que convenceu muitas escolas a optarem por este sistema - e o que realmente vem acontecendo.

A Professora B foi, na verdade, a grande responsável pelo processo pedagógico de sua turma. A Professora Volante, apesar de, no início do ano, fazer planejamento com a Professora B, teve de ausentar-se inúmeras vezes da turma para substituir outros professores.

O Laboratório de Aprendizagem atendeu apenas os alunos com as maiores dificuldades. Por atender várias turmas, o Laboratório tem poucas vagas.

Um dos grandes avanços que a proposta por ciclos de formação trouxe foi a questão do olhar para a trajetória individual de cada aluno e para a realidade social. Ao implantar a proposta todas as escolas fizeram uma pesquisa sócio-antropológica. Tal pesquisa foi construída a partir da necessidade de rever as bases do currículo. Como o instrumento foi aplicado pelo grupo de professores, o movimento de ir até a comunidade, conhecer as casas de alguns alunos, fez com que a condição social ficasse explícita. A partir daí, as discussões sobre a validade e a importância do quê trabalhar em sala de aula fazem parte do cotidiano da escola.

Percebeu-se esta preocupação na Professora B que esteve atenta às conversas sobre o dia-a-dia das crianças.

Como na Escola A, também na Escola B foi feita a tentativa de conhecer a realidade sócio-familiar dos alunos, através da pesquisa em anexo. A mesma ficha enviada aos alunos da Professora A, com questões sobre a estrutura familiar, escolaridade e profissão dos responsáveis, foi mandada para casa, com instruções para que fosse preenchida e devolvida à Professora.

Tal como a Professora A, a Professora B ao distribuir a pesquisa, enfatizou sua importância e, em conversa com a pesquisadora, demonstrou receio de que esta não retornasse preenchida.

Dos vinte e seis alunos matriculados na turma B, três nunca compareceram às aulas. Dos vinte e três questionários esperados, apenas treze retornaram. Dois, em branco. Estes alunos apenas entregaram o questionário para a Professora por muita insistência e pareceu que nem haviam tirado o mesmo das mochilas em casa.

Tentando obter as informações desejadas sobre todos os alunos, visitei a Secretaria da Escola. Lá, tive acesso às fichas de matrícula dos alunos. O modelo é o mesmo de todas as Escolas Municipais e consta: nome do aluno, dos pais, grau de instrução e profissão dos mesmos. Trata-se de uma ficha mais completa que a da Escola A. Porém, ainda restaram alguns questionamentos: a ficha não esclarece com quem mora o aluno, com exceção dos casos especiais, como o aluno que perdeu a mãe e mora com uma prima. Por isso, para caracterizar a turma B os

dados recebidos do questionário foram combinados com os encontrados nas fichas de matrícula.

Dos vinte e seis alunos, a metade eram meninos. Dois meninos e uma menina nunca compareceram às aulas. Dos alunos freqüentes, treze eram brancos, seis eram negros e quatro, mulatos.

A estrutura familiar mais encontrada foi "Pai-Mãe-Filhos" (treze famílias); muitas crianças moram apenas com a Mãe (oito alunos), uma criança mora com Mãe Adotiva e outra, com uma Prima. Não houve registros de Responsáveis com nível educacional maior do que o Ensino Fundamental. Quanto às ocupações, os serviços citados foram apenas Braçais. Quatro Mães disseram-se "Do Lar". Houve registro, ainda, de dois Responsáveis "encostados", que é como são chamadas as pessoas que recebem auxílio-doença do governo. A grande maioria dos que responderam ao questionário disse não estar trabalhando.

Para as crianças que nunca compareceram foi feito o processo de FICAI (Ficha de Comunicação ao Aluno Infreqüente). Tal ficha é preenchida quando os alunos menores de idade faltam às aulas por dez dias, no mínimo. Este procedimento dá origem a um processo de resgate do aluno, que começa com a Professora, que detecta os alunos infreqüentes, preenche a FICAI e encaminha para o Serviço de Orientação Educacional. O S. O. E. faz diversos movimentos para contactar a família e obter o retorno do aluno. Se não obtiver sucesso, o caso é encaminhado ao Conselho Tutelar. O processo de FICAI faz parte de um acordo entre as

Escolas Municipais, Estaduais, Conselho Tutelar e Ministério Público buscando o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Das vinte e três crianças freqüentes, apenas cinco eram alunos novos na escola. Os demais haviam sido colegas no ano anterior em uma turma de pré-escola, chamada no sistema de ciclos de A10 (ver Apêndice D).

Para melhor descrever o trabalho desenvolvido pela Professora B, transcrevo algumas das atividades observadas:

NOTAS DE CAMPO

3ª. Observação: **06 de julho** de 2004
terça-feira
Professora B
Duração: 13h30-16h

Após as saudações iniciais, a Professora pede que os alunos deixem seus materiais na sala e os conduz, em filas para o refeitório. É hora do almoço (13h30).

Depois de almoçar e ir ao banheiro, a turma volta para a sala de aula, onde entra rapidamente. Logo, todas as crianças começam a organizar seus materiais, colocando sobre a mesa lápis, cadernos...

A Professora apaga o quadro que está riscado com matéria de matemática da turma da manhã. Depois, vai até o armário pegar alguns materiais, dela, e também os potes de cada grupo com o material coletivo. As crianças conversam entre si, enquanto se organizam em pequenos grupos. Percebe-se que estes são os grupos habituais de trabalho, pois todos sabem onde devem sentar.

Aqueles que já pegaram seu material começam a colocar a data no caderno mesmo sem a Professora tê-la colocado no quadro.

Depois de distribuir os potes com o material coletivo (lápis, borrachas, lápis de cor, cola e tesoura), a Professora coloca a data no quadro, perguntando aos alunos como é que se escreve cada palavra e fazendo com que as crianças solem as palavras com as quais escrevem a data. O quadro fica assim:

PORTO ALEGRE, 06 DE JULHO DE 2004.

HOJE É TERÇA-FEIRA.

Depois da data, orienta os alunos a pintarem uma linha, como forma de separar a data da próxima atividade.

A Professora relembra aos alunos que é terça-feira, dia de reunião pedagógica e que todos sairão na hora do recreio.

Algumas crianças copiam a data do quadro, enquanto conversam alto e riem. Muitas andam pela sala. Algumas correm. Quando as crianças correm, a Professora diz: "Fulano, vai cair e se machucar!"

Ela organiza o seu material enquanto algumas crianças vêm até a sua mesa, trazem o caderno, mostrando que copiaram a data do quadro.

Vai até o armário, pega algumas folhas e distribui uma para cada criança. Orienta que eles escrevam a letra A na folha depois de colocar o nome.

Cada criança coloca o nome na folha, escreve a letra A, conforme a Professora indica no quadro e espera. Ela pede, então, que eles desenhem coisas que comecem com a letra A.

Pede que eles dêem exemplos. As crianças começam a dizer coisas que começam com A: Avião, Árvore, Amigo, Abelha...

A Professora ouve e incentiva que falem mais. Orienta que todos tentem desenhar o maior número de objetos que comecem com a letra A. As crianças começam a desenhar. Algumas usam lápis preto, outras usam os lápis de cor disponível no pote de material coletivo.

Algumas crianças levantam, vão até outro grupo, falam sobre o trabalho, umas desenham nas folhas das outras. Olham os desenhos já feitos, escolhendo qual é o mais bonito.

Observo o que algumas crianças desenham: árvores, aviões e armas.

A Professora passa por algumas mesas elogia alguns desenhos e quando percebe que a maioria já tem na folha vários desenhos, se aproxima do quadro e aponta para a letra A.

Pergunta: "Quem é que desenhou árvore?"

Várias crianças levantam a mão e dizem: "Euuuu..."

Ela continua: "Que bonito! Como é que a gente escreve árvore?"

As crianças começam a soletrar, várias ao mesmo tempo dizem: "A..."

A Professora grafa o A no quadro e pergunta: "Depois do A?..."

Um aluno diz: "Tem o V!"

A Professora diz, grafando o V, mas deixando um espaço entre o A e o V: "Tem o V, mas não é do lado. Quem é que vem aqui no meio?"

Algumas crianças dizem: "O R."

Ela continua: "Isso! E como é que faz o VO?"

As crianças respondem: "O V e o O".

A Professora coloca as letras e continua: "E depois, ARVO..."

As crianças terminam a palavra falando alto a sílaba que falta e soletrando: "o R e o E..."

Professora: "Muito bem! Quem desenhou a árvore bota a palavra do lado. Quem desenhou ANEL?"

Várias crianças respondem: "Eu, eu..."

Professora: "Isso! Como é que se escreve ANEL?"

Crianças: "A..."

Professora: "E depois?"

Um aluno responde alto: "O N".

A Professora vai grafando as letras conforme são ditas, depois de escrever, vira-se para as crianças e pergunta: "O N, e depois? ANE, NE..."

Uma criança diz: "O N e o E".

Professora: "E anel termina com L. Quem desenhou anel, tá no quadro".

Ela faz sinal para que os alunos vejam a palavra ANEL escrita no quadro e a copiem, se desenharam anel.

Pergunta: "Quem botou AVIÃO?"

Crianças: "Eu, eu..."

Professora: "Como é que se escreve AVIÃO?"

Crianças: "A..."

Professora: "E depois?"

Crianças: "V e I..."

Professora: "E o ÃO como é que faz?"

Algumas crianças dizem L, outras dizem corretamente o A e o O.

Professora: "Tem o A e o O, muito bem! E em cima do A, tem aquele sinalzinho. Alguém sabe como se chama?"

Ela coloca o til sobre o A e várias crianças dizem acertadamente o nome "til".

Orienta, então, as crianças a pintarem os desenhos, "bem bonitos!"

As crianças conversam enquanto fazem o trabalho.

Ela passa pelas mesas dos grupos e diz, batendo palmas: "Vamos pintar esses desenhos bem bonitos agora!" "Lindo!"

Enquanto passa, olha os trabalhos e dá sugestões de palavras que comecem com A.

As crianças fazem o trabalho conversando bastante entre si.

Pedem que a Professora diga como se escreve ABACAXI e AMIGUINHO.

Ela vai até o quadro e as crianças vão soletrando as letras.

A maioria das crianças participa destes momentos. As que ficam quietinhas olham com atenção para o quadro.

Depois de escrever, a Professora continua passando pelas mesas e um menino diz, alto: "Professora, dá pra escrever amigo e desenhar uma pessoa como amigo?"

Ela diz: "Dá..."

Continua passando entre as mesas e incentivando as crianças a escreverem e desenharem mais coisas com A.

Incentiva as crianças a usarem o material coletivo que está sobre a mesa para pintar.

Algumas crianças se aproximam da Professora e perguntam como se escreve AMAR.

Ela vai até o grupo e orienta a escrita da palavra, incentivando as crianças a dizerem as letras.

Depois, passa pelos grupos, recolhendo os trabalhos de quem já está pronto. Vai passando e perguntando: "Tá pronto? Tá pronto?"

Um aluno pergunta para a Professora se a palavra SOL é com A.

Ela aponta para o alfabeto mostrando a palavra SORVETE, fazendo o som da letra S.

Pede que todos coloquem o nome na folha.

Enquanto recolhe a folha e entrega outra, as crianças se agitam, levantam, andam pela sala. Ela os manda sentar. Muitos conversam, fazendo barulho.

Depois de distribuir a nova folha, a Professora pede que as crianças escrevam a letra B na folha e desenhem coisas que comecem com B.

Incentiva que as crianças falem palavras que comecem com B: "Banana, beijo, que mais?"

As crianças dizem mais palavras: "Batata, bala, bombom..." Falam alto, sugerindo as palavras: "Baleia, bico..."

As crianças desenhavam animadamente coisas que começam com B. Dão muitas sugestões. De vez em quando algumas crianças ainda lembram umas sugestões com A e comentam com a Professora.

Elas apontam as bandeirinhas de São João que estão enfeitando a sala e sugerem a palavra BANDEIRINHAS.

As crianças sugerem: "Bola, bala, boné, boneca..."

Alguém sugere a palavra CABELO.

A Professora pergunta: "Cabelo começa com que letra?"

As crianças respondem "CA..."

Ela diz: "Isso, CA, de Cachorro, de Casa, CA de Camila".

Pede que quem acabou levante a mão. Começa a escrever BANDEIRINHA conforme as crianças ditam, no quadro.

Professora: "BAN – DE... Como é o DE?"

Crianças: "o D e o E".

Professora.: "BAN– DEI – RI – NHA".

As crianças dizem todas as letras, juntas, falando alto. Há muito barulho.

Ao terminar a Professora lê a palavra, apontando no quadro as sílabas.

B. pergunta: "Professora, como é que se escreve bombom?"

A Professora incentiva que ela pense e escreva na folha.

D. levanta e mostra a folha para a Professora que diz que ela volte para sua mesa, que escreva mais coisas, que tem muito espaço sobrando.

C. pergunta para a Professora como é que se escreve "B".

Ela olha para ele, franze a testa, põe a mão na cintura e aponta a letra B no quadro.

O aluno D. começa a dizer para o aluno C. como se escreve BOLO.

A Professora incentiva: "Muito bem D.! Qual é a letra que vem agora?"

Até que ele soletra B-O-L-O.

A Professora atende alguns alunos que vêm mostrar a folha, indicando as letras que ainda estão faltando nas palavras: "Faz o B, depois o O".

Ela vai até o grupo de D., observando o trabalho e diz que está bom.

Acompanha o aluno G. até seu grupo. Ele pediu ajuda para escrever a palavra BERÇO.

Ela questiona: "Como se faz o ÇO?"

O aluno diz: "Com S-O".

Ela incentiva a criança a escrever S-O, diz que está bem feito⁵ e pede que ele faça BOLA.

Enquanto isso, as crianças trabalham em suas folhas. Conversam enquanto fazem, alguns levantam e vão até o lixo apontar os lápis.

A Professora manda alguns alunos que estão fora do lugar sentar, e continua passando pelos grupos. Ela vai recolhendo as folhas.

Vai até o armário, pega mais folhas, sai de lá e começa a distribuir.

Pergunta para as crianças: "E agora qual é a letra que nós vamos fazer?"

E as crianças respondem: "C..."

A Professora responde: "Isso, C de cachorro".

Conforme ela vai distribuindo, as crianças já começam a trabalhar. Algumas ainda conversam, caminham pela sala.

Quando percebe que muitos já têm vários desenhos feitos, vai até o quadro e apaga.

As crianças começam a sugerir palavras para serem escritas: "Cenoura, cebola, crocodilo, Camila..."

Alguém sugere orelha.

A Professora diz: "Ô gente, orelha começa com C?"

As crianças respondem: "Não..."

Sugerem: "Cadeado..."

Ela passa pelo grupo de G. e ela pergunta como se escreve Cenoura.

A Professora lhe diz: "Vai tentando, G., vai tentando!"

Para outras crianças, ela sugere outras palavras e continua a passar pelos grupos.

Alguns alunos vêm mostrar o trabalho para e ela manda que eles façam mais desenhos, "que ainda tem mais espaço na folha".

Depois de um tempo, ela se dirige a todos e avisa que quem já terminou as palavras com C, vai poder fazer desenho livre.

Todas as crianças vibram, começam a entregar rapidamente suas folhas. M. anda pela sala e grita "Livre...Livre..."

A Professora repete: "Só quem já terminou, quem não terminou não!"

Muitos entregam suas folhas para a Professora que coloca em cima da mesa.

⁵ Por trabalhar na perspectiva dos níveis da psicogênese da língua escrita, referidos mais adiante, a Professora B incentiva o aluno a escrever a palavra BERÇO de acordo com a sua atual hipótese sonora – BERSO.

Ela já começa a distribuir as folhas em branco para quem já acabou. Enquanto fazem o desenho livre as crianças continuam conversando e falando alto.

A Professora passa pelos grupos, olha os desenhos e as crianças contam para ela o que estão fazendo. Ela incentiva que eles contem histórias sobre o desenho.

É quase hora de sair. A Professora pede que todos guardem seu material. Isso leva algum tempo. Ela organiza uma fila e os conduz ao refeitório, onde as crianças fazem um lanche antes de ir embora.

3. A PERSPECTIVA TEÓRICA

Para que a idéia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado.

(Freire, 1990: 90)

Todo o educador almeja desenvolver um processo de alfabetização com sucesso, onde todos os alunos consigam apropriar-se da leitura e da escrita, o que lhes permite melhores condições para o exercício de sua cidadania. Analisar tal processo, esquadrihando-o, em busca das razões deste sucesso é cada vez mais necessário. Os altos índices de evasão e repetência, a preocupação dos professores e, muitas vezes, suas dificuldades em lidar com os alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população, mostram a necessidade de pesquisas que nos apontem caminhos. As boas experiências e os elementos geradores do sucesso devem ser divulgados para que as próximas práticas possam ser espelhadas em algo já feito com êxito.

As razões do sucesso de um processo de alfabetização podem ser muito bem compreendidas se este for analisado sob o prisma dos conceitos desenvolvidos pelo sociólogo Basil Bernstein.

Ao analisar o currículo, a pedagogia e a avaliação, Basil Bernstein os define como "sistemas de mensagens cujos princípios estruturais subjacentes representam modos de controle social enraizados na sociedade maior" (Giroux *apud* Gatto, 1998: 115).

Através dos conceitos da teoria de Basil Bernstein "será possível ampliar o significado sociológico do insucesso na escola. Ao mesmo tempo, entende-se que uma maior compreensão desse significado ajudará a encontrar vias de atuação tendentes a reduzir o insucesso" (Morais *et al.*, 1993: 5).

Esta teoria permite "elucidar como a escola veicula seu discurso e como se processa a transmissão educacional [...], as possibilidades de mudança, a desestabilização das regras do discurso pedagógico e a constituição de novos discursos" (Gatto, 1998: 115).

Ana Maria Morais *et al.* (1993: 3) dizem, ao defender o estudo e aplicação desta teoria:

Outras teorias na área da sociologia da educação, carecendo normalmente de rigor conceitual e de capacidade de sistematização, revelam-se mais descritivas do que explicativas. E, embora existindo nesta área outras teorias explicativas, como é o caso da teoria de reprodução cultural de Bourdieu, elas não contêm a amplitude necessária a uma análise da relação aos níveis estrutural e interacional e que permita considerar, dentro do mesmo quadro conceitual, situações de estabilidade e de mudança.

Basil Bernstein defende que a educação

pode desempenhar um papel fundamental na criação do otimismo do amanhã no contexto do pessimismo de hoje, mas, para que isto seja assim, devemos dispor de uma análise dos vieses sociais inerentes a educação. Estes vieses estão muito profundamente arraigados na estrutura dos processos de transmissão e aquisição do sistema educativo e suas hipóteses sociais (Bernstein, 1998: 24).

A questão é:

como a regulação – determinada pela classe social – da distribuição de poder e dos princípios de controle gera, distribui, reproduz e legitima princípios dominantes e dominados. Esses princípios regulam as relações no interior dos grupos sociais e entre eles e, portanto, formas de consciência (Bernstein, 1996: 27).

Nesse sentido, Basil Bernstein desenvolveu modelos com a intenção “de descrever as práticas de organização” das ações pedagógicas: tanto as práticas discursivas, quanto as de transmissão. Pretendeu com estes modelos “mostrar o processo pelo qual se produz uma aquisição seletiva” (Bernstein, 1998: 35).

A definição mais ampla de prática pedagógica, “como um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção cultural”, permite que “os modelos de descrição [...] tenham certa generalidade e possam se adaptar aos diferentes contextos de reprodução cultural”. (Bernstein, 1998: 35)

Basil Bernstein direcionou seus estudos para “as regras subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico e suas diversas práticas”. Fez questão de “criar modelos que pudessem gerar

descrições específicas” e, desta maneira, “entender de que modo os sistemas de conhecimento chegam a formar parte da consciência” (Bernstein, 1998: 35).

Portanto, ao analisar duas práticas de alfabetização distintas através dos conceitos de Basil Bernstein, considerando a prática pedagógica enquanto “condutor cultural” (Bernstein, 1996: 94), tem-se elementos que permitem uma comparação e uma descrição precisa do processo de aprendizagem da língua escrita, do “quê” se está transmitindo e “como” está sendo organizada esta transmissão.

Qualquer relação pedagógica consiste de “transmissores e adquirentes” (Bernstein, 1996: 94). A relação entre estes é “essencialmente, e intrinsecamente, uma relação assimétrica” (Bernstein, 1996: 95). Por vezes, tal assimetria tende a ser mascarada, “mas trata-se de mudanças superficiais” (Bernstein, 1996: 96). Porém, apesar da realização da assimetria ser bastante complexa, esta se dá pela combinação, essencialmente, das três regras básicas de qualquer relação pedagógica: regras hierárquicas, de seqüenciamento e criteriais.

As regras hierárquicas, ou regulativas, referem-se ao discurso regulador (Bernstein, 1996: 97). Para qualquer relação pedagógica duradoura, é necessário que o transmissor aprenda a ser um transmissor e o adquirente aprenda a ser um adquirente (Bernstein, 1996: 96). Tal processo de aprendizagem implica “a aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento que se tornam a condição para a conduta apropriada na relação pedagógica” (Bernstein, 1996: 96). São

estas regras que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento (Bernstein, 1996: 97).

As regras de seqüenciamento, ou regras instrucionais, referem-se ao discurso instrucional (Bernstein, 1996: 97). Dizem respeito à forma de organização da transmissão, pois esta “não pode ocorrer de uma só vez. Algo deve vir antes e algo deve vir depois” (Bernstein, 1996: 97).

Toda a prática pedagógica deve ter regras de seqüenciamento e essas regras de seqüenciamento implicarão regras de compassamento⁶. O compassamento é a velocidade esperada de aquisição das regras de seqüenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo. Essencialmente, o compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de seqüenciamento (Bernstein, 1996: 97).

As regras criteriosais, ou regras discursivas, também se referem ao discurso instrucional (Bernstein, 1996: 97). São os critérios que se espera que “o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas e às dos outros. Os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima” (Bernstein, 1996: 97).

Em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente. O que se está avaliando é se os critérios que se tornaram disponíveis para o adquirente foram alcançados – quer sejam critérios regulativos sobre conduta, caráter e modos de comportamento, quer sejam critérios instrucionais, discursivos: como resolver este ou aquele

⁶ O termo *compassamento* é utilizado nesta obra de Bernstein (1996) como tradução para o termo em inglês “pacing”, traduzido na versão espanhola como “ritmo”. Tal termo tem sido usado nas dissertações e teses da linha de pesquisa *O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos* como *ritmo* quando se trata do ritmo do aluno e como *ritmagem* quando se trata da taxa de aprendizagem que o professor planeja ter num determinado limite de tempo (Veit, 2004).

problema ou como produzir um segmento aceitável de escrita ou fala (Bernstein, 1996: 98).

Considerando toda a educação como uma atividade intrinsecamente moral a “regra fundamental é a regra regulativa” (Bernstein, 1996: 97).

Como regra regulativa, ou discurso regulador, considera-se o discurso que se preocupa com a transmissão das regras da ordem social (Bernstein, 1998: 62). É o discurso que controla o

conjunto de regras que regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro de transmissores, aquisidores, competências e contextos, a um nível de maior abstração, fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade (Domingos *et al.*, 1986: 347).

Está “na base da produção e reprodução de normas e de valores que, após adquiridos, se tornam os princípios que geram, ao nível dos sujeitos, as relações sociais e as práticas legítimas” (Domingos *et al.*, 1986: 309). A escola, através de práticas simbólicas, busca modelar e motivar comportamentos e atitudes. O discurso regulador pode ser considerado “o discurso da norma e da normalização e, através da normalização dos comportamentos, o *discurso da moralização*” (Domingos *et al.*, 1986: 309).

Embutido no discurso regulador, formando o discurso pedagógico, está o discurso instrucional (Bernstein, 1996: 258).

É o discurso pedagógico que regula “aquilo que é transmitido”, pressupondo tanto “processos de seleção e ordenação de discursos de domínios diversos que, após recontextualizados, surgem como *currículo*”

(Domingos *et al.*, 1986: 306). A regulação de *como será a transmissão e a aquisição*, acontece através do reposicionamento ideológico⁷ das teorias de *transmissão-aquisição* (Domingos *et al.*, 1986: 306).

O discurso instrucional preocupa-se com a transmissão das “destrezas especializadas e suas mútuas relações” (Bernstein, 1998: 62). É o “discurso que controla a transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando os seus aspectos internos e relacionais” (Domingos *et al.*, 1986: 346).

Ao ocupar-se da análise da elaboração de um discurso pedagógico, o autor preocupa-se com “as regras de sua construção, circulação, contextualização, aquisição e mudança”. (Bernstein, 1998: 36) Trata-se de analisar as questões de poder e controle e como a distribuição de um e outro influencia os princípios de comunicação. (Bernstein, 1998: 36)

Para tanto, torna-se necessário distinguir poder e controle, que, “operam em distintos níveis de análise”. (Bernstein, 1996: 37)

“Poder e controle, em um plano empírico, estão imbricados entre si. Neste sentido, as relações de poder criam, justificam e reproduzem os limites entre diferentes categorias de grupos, gênero, classe social, raça e diversas categorias de discurso e agentes. [...] o poder atua sempre para provocar rupturas e produzir marcadores no espaço social” (Bernstein,

⁷ Para Bernstein, a ideologia é “uma forma de estabelecer relações (...) um meio de estabelecer e realizar as relações” (Bernstein, 1996: 48), num dado sistema educacional..

1998: 37), agindo sempre sobre as relações *entre* as categorias. Assim, “o poder estabelece relações legítimas de ordem”. (Bernstein, 1998: 37).

“As formas legítimas de comunicação adequadas às diferentes categorias” são estabelecidas pelo controle (Bernstein, 1998: 37). É o controle que estabelece as relações *dentro* das diversas formas de interação, enquanto o poder instaura as relações *entre* as formas de interação (Bernstein, 1998: 37).

As formas de interação de que trata o autor são as da prática pedagógica e as categorias das relações, “são as do discurso pedagógico, seus agentes e seu contexto” (Bernstein, 1998: 37).

Para Basil Bernstein,

as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e [...], no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados (Bernstein, 1996: 28).

Este posicionamento dos sujeitos é dado através de relações específicas que são estabelecidas entre e no interior dos sujeitos (Bernstein, 1996: 28), de acordo com os códigos; estes são “dispositivos de posicionamento culturalmente determinados” (Bernstein, 1996: 28):

os códigos regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (Bernstein, 1996: 28).

Como o conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima, pressupõe uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios:

se o código seleciona e integra significados relevantes, ele pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos; que, se o código seleciona formas de realização, ele pressupõe um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas; que, se o código regula contextos evocadores, então, de novo, isso implica um conceito de contextos inapropriados, ilegítimos (Bernstein, 1996: 29).

É o código que “regula as relações entre contextos e, através dessas, as relações *no interior* de contextos” (Bernstein, 1996: 29).

Assim,

se o código é o regulador das relações entre contextos e, através disso, o regulador das relações dentro dos contextos, então o código deve gerar princípios que permitam distinguir entre contextos (classificação) e princípios para a criação e produção de relações especializadas dentro de um contexto (enquadramento) (Bernstein, 1996: 143).

Tais princípios são denominados pelo autor de regras de *reconhecimento* e regras de *realização* (Bernstein, 1996: 30).

As regras de reconhecimento criam os meios que possibilitam efetuar distinções entre os contextos e, assim, reconhecer a peculiaridade daquele contexto. As regras de realização regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto. Ao nível do sujeito, diferenças no código implicam diferenças nas regras de reconhecimento e nas regras de realização (Bernstein, 1996: 30).

Segundo o autor, o princípio de classificação está relacionado às *regras de reconhecimento*, “mediante as quais os indivíduos podem

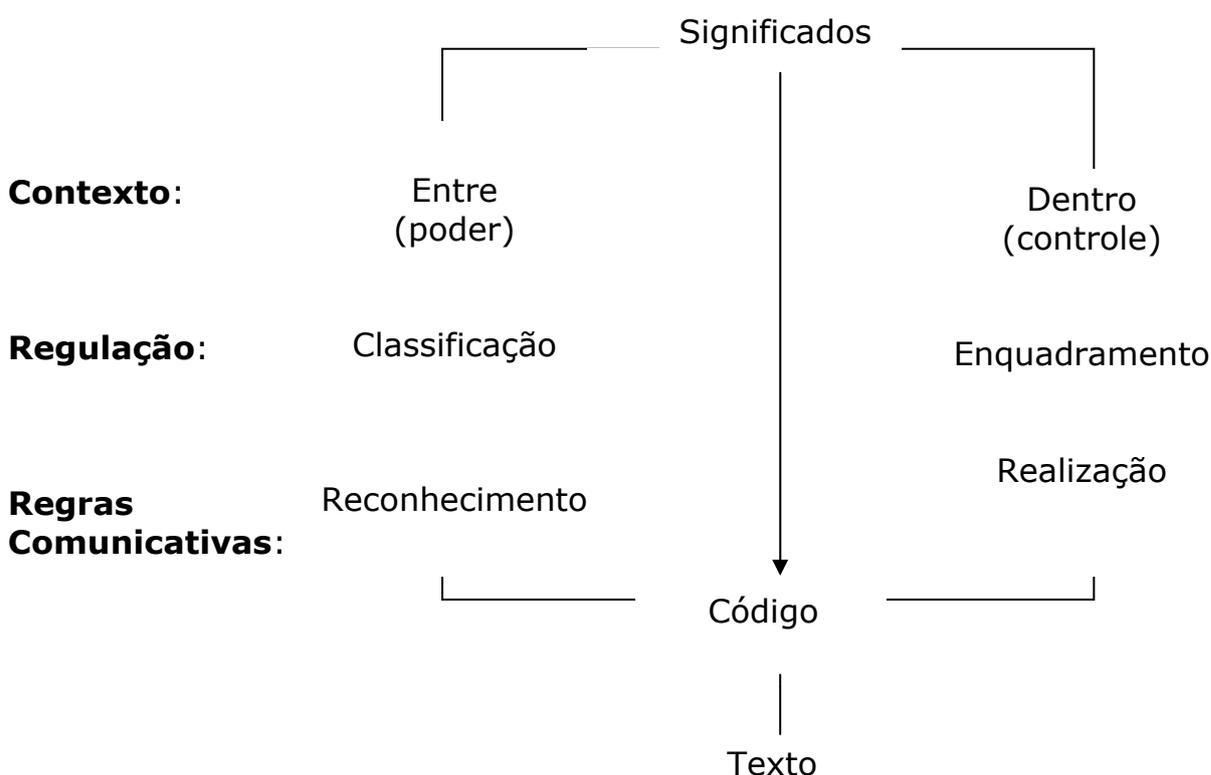
reconhecer o caráter especial do contexto em que se encontram”, o que se espera dele (Bernstein, 1998: 48).

As *regras de realização* estão relacionadas ao princípio de enquadramento. São “as regras de realização que permitem ao aluno unir os significados e torná-los públicos” (Bernstein, 1998: 49).

Pode-se dizer que “as regras de reconhecimento regulam os significados que se consideram pertinentes e as regras de realização regulam o modo de unir os significados para criar um texto legítimo” (Bernstein, 1998: 49).

As regras de reconhecimento, uma função da classificação, criam os meios que possibilitam distinguir entre (e, assim, reconhecer) o *caráter especial* daquilo que constitui um contexto, enquanto as regras de realização, uma função do enquadramento, regulam a criação e produção de relações especializadas internas àquele contexto (Bernstein, 1996: 143-4).

Basil Bernstein (1996: 31) sintetizou tais relações graficamente:



O conceito de *classificação* é usado para traduzir as relações de poder.

É através do conceito de *classificação* que é possível examinar as relações entre as categorias, ou seja, qual a força do limite entre uma categoria e outra, como se dá a relação de poder entre as mesmas.

Como *categoria*, o autor toma as diferentes especializações “que devem ter um espaço para poderem desenvolver sua identidade, com suas próprias regras internas e sua voz especial” (Bernstein, 1998: 38). Podem ser consideradas categorias: “grupos, gênero, classe social, discurso, agentes, contextos ou práticas” (Bernstein, 1998: 37).

Ao examinar as práticas pedagógicas das Professoras A e B, foram analisadas as seguintes categorias: Conteúdos Escolares e Conteúdos Não-Escolares, Conteúdos da Disciplina e Conteúdos de Outras Disciplinas e Conteúdos da Mesma Disciplina.

A *classificação* pode ser forte ou fraca. É considerada forte quando se constata uma forte separação entre as categorias. Porém, quando as categorias possuem discursos, identidades e vozes menos especializados, diz-se que a *classificação* é fraca. (Bernstein, 1998: 39) “Quando temos uma *classificação* forte, a regra é: as coisas devem manter-se separadas. Quando temos uma *classificação* fraca, a regra será: reunir as coisas” (Bernstein, 1998: 43).

É “a classificação que constrói o caráter do espaço social: estratificações, distribuições e localizações” (Bernstein, 1998: 44).

Quando a classificação é forte, os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca, o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. *A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos*, correspondendo a força da fronteira ao aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional (Domingos *et al.*, 1986: 154).

As relações de *controle* (que “estabelece as formas legítimas de comunicação adequadas as diferentes categorias, [que] transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa aos indivíduos nestas relações” (Bernstein, 1998: 37)) são, por sua vez, traduzidas pelo conceito de *enquadramento*.

Tal conceito é utilizado “para analisar as distintas formas de comunicação legítima que se realizam em qualquer prática pedagógica. [...] Pode-se dizer que a classificação estabelece a voz e o enquadramento a mensagem” (Bernstein, 1998: 44).

Existe uma relação dinâmica entre voz e mensagem. Embora, em primeira instância, a mensagem limite a voz, esta é também a fonte da mudança da mensagem e, portanto, de si mesma. Em outras palavras, as relações sociais no interior da divisão social do trabalho têm o potencial de mudar aquela divisão social do trabalho. A mensagem é o meio de mudar a voz (Bernstein, 1996: 58).

É o enquadramento que “regula as relações, dentro de um contexto” (Bernstein, 1998: 44). Refere-se “a natureza do controle que se exerce sobre a seleção da comunicação, a seqüenciação, a ritmagem, aos

critérios do conhecimento e ao controle da base social que torna possível esta transmissão” (Bernstein, 1998: 44). Nas práticas pedagógicas das Professoras A e B foram analisadas a Seleção dos Conteúdos, a Seqüenciação dos mesmos, a Ritmagem e os Critérios de Avaliação.

O enquadramento pode ser forte ou fraco.

Será considerado forte quando o transmissor “tem o controle explícito da seleção, da seqüenciação, da ritmagem, dos critérios do conhecimento e da base social da comunicação” (Bernstein, 1998: 45).

Será considerado fraco quando o adquirente dispuser de maior controle “aparente” sobre a comunicação e sua base social (Bernstein, 1998: 45).

É possível que o enquadramento varie “em relação aos elementos da prática, de maneira que se tenha um enquadramento fraco em relação à ritmagem e forte em relação a outros aspectos do discurso pedagógico”, por exemplo (Bernstein, 1998: 45).

Quando o enquadramento é forte, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem um grau maior de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Isso pode ser mais aparente do que real (Bernstein, 1996: 59).

As relações de poder presentes nas relações sociais podem ser explícitas ou implícitas. Se as regras do discurso regulador e instrucional, ou discursivo, estiverem explícitas, o resultado será uma prática

pedagógica *visível* (PV). Se, por outro lado, tais regras forem implícitas, verificar-se-á uma pedagogia *invisível* (PI) (Bernstein, 1996: 103).

Existem muitas modalidades da pedagogia visível. Tais modalidades enfatizam o produto externo da criança, seu desempenho, o texto que está produzindo e em qual grau está satisfazendo os critérios – maneira pela qual será avaliado (Bernstein, 1996: 103).

As modalidades da pedagogia visível são práticas estratificadoras de transmissão e atuam para produzir diferenças entre os adquirentes, como consequência da aprendizagem (Bernstein, 1996: 103-4). Porém, deve-se ter claro que “o fato de uma pedagogia visível ter regras explícitas de ordem regulativa e discursiva não significa que não existam regras ou mensagens tácitas, apenas que seu significado deve ser entendido no contexto de uma pedagogia visível” (Bernstein, 1996: 104).

Em geral, quando o enquadramento é forte, teremos uma prática pedagógica visível. Neste caso, as regras do discurso de instrução e do discurso regulador são explícitas. Quando o enquadramento é fraco, é provável que tenhamos uma prática pedagógica invisível. Neste caso, as regras dos discursos reguladores e de instrução são implícitas e o aluno desconhece a maioria delas (Bernstein, 1998: 45).

Quando o discurso instrucional (ou regras de ordem discursiva) é de conhecimento apenas do transmissor, a prática pedagógica é “(ao menos inicialmente) invisível para o adquirente” (Bernstein, 1996: 104).

Tal modalidade de pedagogia não enfatiza a produção de diferenças estratificadoras explícitas entre os adquirentes. Isso se deve ao fato de que o texto produzido pelo adquirente não é comparado com um padrão

externo comum. “Seu foco não está num desempenho ‘avaliável’ do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, lingüísticos, afetivos, motivacionais) em conseqüência dos quais um texto é criado e vivido” (Bernstein, 1996: 104). Apesar dos textos individuais criarem diferenças entre os adquirentes, considera-se que os procedimentos de aquisição são compartilhados por todos.

Na verdade, as diferenças reveladas nesta modalidade de pedagogia são consideradas “indicação de singularidade” (Bernstein, 1996: 104), sendo o contexto organizado para “possibilitar que as competências compartilhadas desenvolvam realizações adequadas ao adquirente” (Bernstein, 1996: 104-5).

Assim, enquanto as pedagogias visíveis colocam o foco num texto avaliável externo, as pedagogias invisíveis colocam o foco nos procedimentos ou competências que todos os adquirentes devem trazer para o contexto pedagógico (Bernstein, 1996: 104).

Apesar de parecerem tipos opostos, as pedagogias visíveis e invisíveis carregam pressupostos de classe social (Bernstein, 1996: 108).

Os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de capital). Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média que tem uma relação direta não com o campo econômico mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico comumente localizadas no setor público [...]. Para ambas essas frações, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica (Bernstein, 1996: 108).

Numa pedagogia visível, “as regras de seqüenciamento são explícitas e dividem o futuro da criança em passos ou estádios muito claros” (Bernstein, 1996: 109). Tais passos devem ser respeitados e espera-se da criança que os siga. Se, porventura, alguma criança não consegue atingir as exigências que lhe são feitas em determinada etapa, logo, não conseguirá se sair bem na próxima. Isto faz com que procure estratégias de recuperação. Conseqüentemente, será criado um “sistema mais sutil de estratificação no interior de uma prática pedagógica já estratificadora” (Bernstein, 1996: 109).

Por ser organizada em etapas, “as pedagogias visíveis implicam uma distribuição de discursos cuja expectativa de aparição está relacionada à idade” (Bernstein, 1996: 110).

Se acontecer de alguma criança precisar de estratégias do sistema de recuperação,

então essas crianças, muito freqüentemente crianças de classe operária baixa (incluindo outros grupos étnicos em situação de desvantagem), se verão limitadas por habilidades locais, dependentes do contexto, presas ao contexto; por um mundo de facticidade. As crianças que satisfizerem as exigências das regras de seqüenciamento terão, em algum momento, acesso aos princípios de seu próprio discurso (Bernstein, 1996: 111).

As crianças com possibilidades maiores de acompanhar a seqüenciação são, “mais provavelmente, de classe média” (Bernstein, 1996: 111).

Em suma, podemos dizer que uma pedagogia visível tende a distribuir formas diferentes de consciência, de acordo com a

origem social dos adquirentes. Essas diferentes formas se desenvolvem a partir das regras de seqüenciamento (Bernstein, 1996: 111).

As regras de compassamento, ou ritmagem, estão ligadas às regras de seqüenciamento, pois regulam o ritmo da transmissão e esse ritmo varia em velocidade (Bernstein, 1996: 111).

Para que o currículo desenvolvido na escola “seja adquirido de forma eficaz são sempre necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar. Os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola” (Bernstein, 1996: 112). O tempo de aprendizagem da escola deve ser “suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto. Deve haver uma disciplina pedagógica oficial no lar” (Bernstein, 1996: 112). Há uma expectativa de que à medida que a criança se torna mais velha, mais independente, pode realizar mais trabalhos em casa.

Porém, para que a casa seja um segundo local de aquisição, deve ter um local e um tempo específico e pedagógico para a realização das tarefas. Tais especificações não são prováveis nas casas das famílias desfavorecidas. Faltam espaços e materiais adequados e, não raro, o tempo é gasto em questões de sobrevivência, em sub-trabalhos ou em mendicância. “Sob essas condições, não pode haver um segundo local eficaz de aquisição, com um contexto e um apoio pedagógicos oficiais eficazes. Sem um segundo local, a aquisição não será possível, e isso

diminui ainda mais à medida que a criança fica mais velha. O fracasso se torna a expectativa e a realidade” (Bernstein, 1996: 113).

Ao trabalhar com estas situações, é provável que a escola adote estratégias de compensação, que afetarão tanto o conteúdo quanto o compassamento, ou ritmagem. “Dessa forma, a consciência das crianças é regulada, diferencial e discriminatoriamente, de acordo com sua origem de classe social e a prática pedagógica oficial de suas famílias” (Bernstein, 1996: 113).

Em uma pedagogia invisível, os pressupostos de classe “se traduzem em pré-requisitos para a compreensão e aquisição eficazes dessa prática” (Bernstein, 1996: 117).

As modalidades de pedagogia invisível “pressupõem uma longa vida pedagógica” (Bernstein, 1996: 119). Por serem caracterizadas por uma ritmagem lenta e aquisições menos especializadas, implicam em uma projeção temporal diferente (Bernstein, 1996: 119). Como exemplo, pode-se citar muitas famílias de classe média que incentiva este tipo de prática “nos anos iniciais da vida de seus filhos, mudando depois, na fase de escolarização secundária, para uma pedagogia visível” (Bernstein, 1996: 119).

Uma pedagogia invisível é criada por uma hierarquia implícita, regras de seqüência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos. É uma forma de pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um caráter de invisibilidade para o aquisidor. A regra que lhe está subjacente é ‘Agrupem-se as coisas’. As questões que se lhe põem são: Que coisas? Para que fim? A classificação fraca realiza-se através das pedagogias invisíveis, que correspondem a formas de transmissão fracamente enquadradas. Numa pedagogia invisível o controle do professor não é explícito

mas implícito; o professor cria o *contexto* que a criança irá recriar e explorar, tendo a criança aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e as suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações de aptidões que têm classificação e enquadramento relativamente fracos; os critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis (Domingos *et al.*, 1986: 185).

Através desta perspectiva teórica e tomando por base as definições operacionais das autoras Morais *et al.* (1993), para melhor caracterização das práticas observadas, foi construída uma escala. As referidas autoras consideraram, em seu estudo, uma escala de cinco graus, “em função do número de situações estabelecidas como distintas” (Morais *et al.*, 1993: 21). Para elas, a escala de Classificação incluiu valores que variaram entre $C+++$ e $C--$; e a escala do Enquadramento incluiu valores que variaram entre $E--$ e $E---$.

No presente estudo, os valores de Classificação e Enquadramento, considerados na caracterização das práticas, corresponderam a quatro pontos de uma escala relativa. A escala referente à Classificação incluiu valores que variam entre $C++$ e $C--$; e a escala relativa ao Enquadramento abrangeu valores de $E++$ a $E--$. Tal escala expressou um *continuum* de valores, cuja gradação correspondeu às diferentes situações possíveis de serem encontradas, tendo como referencial um determinado padrão. Como padrão, inspirado nas características da Prática Pedagógica 3, de Aprendizagem por Recepção, foi tomado o nível Muito Forte de Classificação e de Enquadramento ($C++/E++$). A partir deste, caracterizou-se, como o outro extremo da escala, o nível Muito fraco ($C--$

/E--), inspirado nas características da Prática Pedagógica 1, de Aprendizagem por Descoberta, e em situações contrárias às descritas e esperadas na P3. Os níveis intermediários da escala foram construídos com base nas características da Prática Pedagógica 2, de Aprendizagem por Descoberta Orientada, sendo que o nível Forte tem maior aproximação com o nível Muito Forte e o nível Fraco, com o Muito Fraco.

A seguir, será apresentada a escala com os níveis de Classificação e Enquadramento, construída para esta investigação.

QUADRO 1. ESCALA DOS VALORES RELATIVOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO USADOS NA CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A e B

CLASSIFICAÇÃO				
DEFINIÇÃO DAS FRONTEIRAS	C++ (Muito Fortes)	C+ (Fortes)	C - (Fracas)	C-- (Muito Fracas)
ENQUADRAMENTO				
PROCESSO DE COMUNICAÇÃO	E++ (Muito Forte)	E+ (Forte)	E - (Fraco)	E-- (Muito Fraco)

Foram analisadas oito dimensões, inspiradas no estudo de Moraes *et al.* (1995). Os quadros resumidos, extraídos da pesquisa citada, constam do Anexo B. São eles: 1) Conteúdos Acadêmicos/Não-Acadêmicos, 2) Conteúdos de Diferentes Disciplinas, 3) Diferentes Conteúdos da Disciplina,

4) Relação Entre Sujeitos e Regras Hierárquicas (Discurso Regulador), 5) Regras Discursivas – Seleção, 6) Regras Discursivas – Seqüência, 7) Regras Discursivas – Ritmagem, 8) Regras Discursivas – Critérios de Avaliação

A partir desses, foram construídos os quadros a seguir para as dimensões analisadas nesta dissertação:

Quadro 2 - Relação entre Conteúdos Escolares e Não-Escolares;

Quadro 4 - Relação entre Conteúdos de uma Disciplina e os Conteúdos de Outras Disciplinas;

Quadro 6 - Relação entre Conteúdos da Mesma Disciplina;

Quadro 8 - Discurso Regulador;

Quadro 10 - Seleção dos Conteúdos;

Quadro 12 - Seqüência dos Conteúdos;

Quadro 14 - Ritmagem dos Conteúdos; e

Quadro16 - Critérios de Avaliação.

Estes quadros, cuja relação e paginação estão indicados na Lista de Quadros, resumem os aspectos descritos no capítulo 4, a seguir.

4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

(...) toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser reconhecido e conhecido - o conteúdo afinal.

(Freire, 1992: 109)

O questionamento central da investigação apresentado nesta dissertação é: *Como se dá um Processo de Alfabetização com sucesso*. Para respondê-lo, foram utilizados os conceitos desenvolvidos pelo sociólogo Basil Bernstein (1996, 1998) e as definições operacionais das autoras Moraes *et al.* (1993), anteriormente explicitados (ver capítulo três: A Perspectiva Teórica).

4.1. CONHECIMENTO ESCOLAR:

A descrição dos processos de alfabetização estudados inicia-se pelo Conhecimento Escolar. Os indicadores utilizados na caracterização do Conhecimento Escolar referem-se a *relações* considerando as três dimensões: *conteúdos escolares e não escolares, conteúdos de diferentes disciplinas e diferentes conteúdos da mesma disciplina (classificação)*.

4.1.1. Relações entre Conteúdos Escolares e Não-Escolares

O objetivo foi observar como eram as relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do dia-a-dia na sala de aula.

PROFESSORA A

Para a Professora A, o conteúdo não-escolar era aceito na sala de aula apenas como complemento, ou ponto de partida para as explicações dela. E era ela quem provocava, trazendo os temas para a maior parte das discussões. Como na brincadeira que propôs, no primeiro dia de aula: mostrando uma caixinha em forma de coração, estimulou os alunos a falarem o que sabiam sobre o coração. Depois, ela mesma explicou a função do coração (Observação nº. 1-A). Continuando, a Professora fez questão de relacionar as cores dos quadradinhos que estavam dentro da caixinha com questões do dia-a-dia. Perguntou aos alunos qual o significado das cores branca, relacionada com paz pelos alunos; azul relacionada ao céu e ao time de futebol Grêmio Porto-alegrense pelos alunos, e aos "azuizinhos" – fiscais de trânsito que vestem uniforme azul,

por ela.

A Professora A costumava estar atenta às discussões informais dos alunos. Porém, apesar de valorizá-las, os termos escolares, por ela proferidos, eram os aceitos e incentivados. Fazia questão de usar linguagem culta ao explicar algum assunto e incentivava as crianças a aprenderem termos escolares. Um exemplo foi a discussão sobre as tartarugas (Observação nº. 1-A). A Professora ouviu as conversas e idéias, um tanto fantasiosas, surgidas a partir de um desenho de tartaruga, feito por um dos alunos. Ela explicou, usando termos como "réptil", "anfíbio", "ninho", "casco"...

Ao escolher as histórias ou os textos para trabalhar com os alunos, a Professora A deu preferência àquelas nas quais poderia explorar assuntos do dia-a-dia das crianças. Quando escolheu a historinha Cachinhos de Ouro e os Três Ursos, disse aos alunos tê-la escolhido para conversar com eles sobre entrar na casa de estranhos. Disse: "Por isso que eu escolhi essa história, porque é a história de uma menina que entrou numa casa sem ser convidada. Uma menina! Vocês viram que ela entrou na casa porque a porta estava encostada, e ela entrou na casa. Está certo?" As crianças responderam: "Não, não está..." E a Professora continuou: "Vocês entram na casa dos outros sem serem convidados?" As crianças disseram, juntas: "Não". E a Professora aproveitou para perguntar o que se deve fazer para entrar em uma casa de outras pessoas. Quando as crianças sugerem pedir licença e bater na porta, a Professora diz que sim

e continua: “Isso! Bater na porta... Se não tem ninguém a gente volta, vai embora. É certo invadir as coisas dos outros?” (Observação nº. 3-A).

Os conhecimentos da vida cotidiana dos alunos – não-escolares – eram levados em consideração apenas como complemento às explicações da Professora, nos assuntos previamente selecionados por ela. Quando trabalhou com um pequeno texto em que um dos personagens era um sapo, a Professora A explorou as idéias dos alunos e conduziu-os numa discussão sobre a vida dos sapos, onde usou palavras como “metamorfose e girino”. Para ilustrar, utilizou uma gravura do livro didático, indicada por um aluno. Terminada a exploração oral, ela retomou a tarefa de interpretação do pequeno texto (Observação nº. 4-A).

Ao ser questionada em entrevista sobre como considerava o conhecimento trazido pelos alunos, a Professora A disse valorizar e, às vezes, trabalhá-lo em sala de aula:

Claro! Tudo que eles trazem de casa a gente considera, é bem importante, né? Às vezes as coisas deles, lá da realidade deles, a gente trabalha em sala de aula, eles ficam bem felizes, né, eles gostam (Professora A)⁸.

Porém, demonstrava que era ela quem definia o que seria trabalhado. Segundo ela, quando os alunos sugeriam um filme ou uma história, por exemplo, a Professora ouvia e “filtrava” o que podia ser usado em aula:

⁸ Os trechos de entrevista serão assim posicionados ao longo do texto, sempre que se fizerem necessários.

Por exemplo, às vezes tu queres trabalhar um filme que eles viram, que eles começam a falar, que está mais importante. Então, tu trabalhas aquilo em sala de aula, né? Ou uma historinha, “ah, quero contar...” Vamos trabalhar uma história, né, se eles estão interessados numa história, né, ou contar alguma coisa da realidade deles que vem de casa, a gente procura ouvir, também, né...
(Professora A)

Ao escolher as histórias para trazer para a turma, a Professora A ressaltou que costumava procurar aquelas que se prestavam a relações com o cotidiano, tentando dar bons exemplos. Assim, costumava trabalhar bons hábitos, respeito, coleguismo.

Percebeu-se que a Professora A colocou fronteiras nítidas entre os conteúdos escolares e os não-escolares. Costumava valorizar os conteúdos escolares, a linguagem específica e os termos escolares.

Os conteúdos não-escolares, que porventura eram trabalhados em aula, eram trazidos pela Professora e apenas como ponto de partida ou complemento da explicação que estava fazendo.

Valorizava as discussões dos alunos, mas apenas como ponto inicial para o estudo mais formal do assunto discutido. Um exemplo foi a questão da vida das tartarugas, citada.

Ao escolher as histórias a serem trabalhadas, a Professora A levava em conta o que poderia explorar. Por isso preferia fábulas e histórias com temas ou acontecimentos que pudesse relacionar com o que os alunos

viviam.

Disse valorizar as experiências e os comentários dos alunos mas fez grande separação, até mesmo na hora de falar: referindo-se ao cotidiano dos alunos como “as coisas deles, lá da realidade deles”.

PROFESSORA B

Para a Professora B, o conteúdo não-escolar estava muito presente na sala de aula, na realidade vivida pelas crianças. Desde o primeiro dia de aula, ao perguntar o nome dos alunos, pediu que a turma falasse palavras que começassem com a mesma letra dos nomes (Observação nº. 1-B).

É o segundo ano que a turma da Professora B teve esta constituição: os alunos são os mesmos do ano anterior, com poucas crianças novas. Por isso, desde o primeiro dia de aula, conversavam de forma descontraída. Nos muitos momentos informais da aula, conversaram sobre as férias, mostrando que conhecem pessoas e lugares em comum. A Professora, neste dia, apenas observou e não interferiu.

Os conteúdos não-escolares estavam presentes na turma manifestando a realidade carente das crianças. Ao fornecer almoço e lanche e ao manter um horário dentro do tempo da aula para isso, a escola reconhece a necessidade nutricional das crianças (Observação nº. 2-B). Ao organizar a turma em grupos, cada um com seu material

coletivo, a Professora B tentou driblar a falta de material individual, além de trabalhar com as questões de responsabilidade e partilha (Observação nº. 3-B).

O material escolar geralmente servia de mote para a Professora falar sobre as dificuldades em adquirí-lo, e, por consequência, sobre o cuidado que deveriam ter com o mesmo (Observação nº. 2-B).

Apesar de permitir e incentivar as conversas informais entre os alunos e estar atenta a essas conversas, não era sempre que a Professora B aproveitava os assuntos discutidos por eles. Um exemplo foi a discussão em que um aluno afirmou aos outros que se alguém pisa numa borboleta, chove. Os outros meninos ficaram em dúvida e chamaram a Professora. Ela apenas riu e disse que “não chove nada, mas mata a borboleta” (Observação nº. 2-B). Enquanto a Professora se afastava, olhando os cadernos, os alunos continuaram a discussão, usando idéias supersticiosas.

Nas várias atividades de desenho, a Professora B costumava incentivar a escrita de palavras e frases. Nestes momentos apareciam muitos dos pensamentos e crenças das crianças. A Professora B ouvia com atenção essas histórias (Observação nº. 3-B).

Eram histórias que refletiam o duro dia-a-dia de crianças carentes, que apareceram também nos momentos de pátio, nas brincadeiras. Os meninos, principalmente, amarravam suas camisetas como lenços sobre o rosto e simulavam perseguições armadas e revistas. Gritavam “é a polícia!”, para “abrir as pernas!”, chamavam uns aos outros de marginal

(Observação nº. 4-B).

Em entrevista, a Professora B demonstrou dar muita importância às histórias de vida dos alunos e àquilo que traziam para a aula. Disse não ter momentos formais para ouvir seus relatos:

...o interessante nessa faixa etária é que o que eles têm de história de vida é o que eles falam, nitidamente, né, então, é muito... é muito imediato, assim, ontem aconteceu tal coisa, hoje eles já tão contando, e... e daí isso tudo é discutido, né, ah, quem mais viu isso, quem mais viu aquilo, ah, um cachorro me mordeu, quem mais já foi mordido por cachorro?, que [é] que a gente faz?, que [é] que isso, que [é] aquilo, então, [os fatos] já são contados, já são falados... (Professora B)

É a partir das questões levantadas na comunidade que a Professora B disse planejar suas aulas:

A gente atua mais naquelas questões que já foram levantadas [a partir] da comunidade, [...] questões das próprias origens das pessoas, que muitas, hã, acabaram chegando lá naquela comunidade porque vieram do interior do estado, porque são... são... enfim, mudaram de vida, outras questões [...] assim, mais de superstição, né, que as crianças tem lendas e causos, assim, muito profundos, numa comunidade que está totalmente inserida numa cidade grande, num grande centro urbano e eles [em contraposição] tem um pensamento mágico e os próprios pais têm (Professora B).

Na visão da Professora B, a escola é uma das melhores coisas que as crianças têm e para dar conta do simbólico e do conhecimento escolar, antes é preciso atenção às questões da imaginação.

Isso tudo reflete, isso tudo reflete [*a realidade social dos alunos*] na questão de como é que tu vais trabalhar com, com formas, com imaginação, né? Se eles estão tão ligados, tão crus na realidade ali, como é que tu vais trabalhar com fantasia, como é que tu trabalhas com outras coisas, com apresentar novidades pra eles, com trazer, né, o conhecimento... instituído, organizado mundialmente e tal, dentro da sala de aula. Tem que achar todas as maneiras de fazer com que isso seja chamativo, seja interessante, seja bom, que eles tem muito poucas coisas boas e uma das melhores coisas que eles tem é a escola (Professora B).

Para exemplificar sua preocupação em que a escola seja um lugar agradável, e para demonstrar o quão dura é a realidade em que vivem seus alunos, a Professora B relatou o depoimento de uma das crianças com maior dificuldade de aprendizagem:

No início do ano, a professora do laboratório me contou uma coisa, que foi o que me chocou assim, que ela estava com um grupinho da...do laboratório. O M. faz parte desse grupo e aí o M. disse assim "ah, a escola é tão bom, né? Dá vontade de não voltar pra casa!" E aí ela disse: "Ah, mas a tua mãe o teu pai vão ficar com saudades de ti, imagina só!" Aí ele pensou e disse: "Ah, mas eu podia ir lá, visitava eles e vinha morar aqui na escola"... Isso não tem cabimento!

Quero dizer, claro que a escola tem que ser um lugar bom. Que bom que a escola é um lugar bom, que maravilha que a escola é um lugar bom! Mas que lugar tão horrível é esta casa que eu posso ir visitar... me desapegar assim! Uma criança de seis anos de idade, se desapegar assim e achar que a escola é muito melhor... (Professora B)

Uma das formas de trabalhar com o simbólico e com o processo de alfabetização que a Professora valorizava era o trabalho com os Contos de Fada:

...eles não têm contato com livros, o contato que eles têm é com os livros da escola, o livro que eles levam da biblioteca para casa e nem sempre volta, né? Hã... eles não têm contato com... com texto, não tem contato com a escrita, né? Então tem, tem que ter coisa escrita, tem que ter palavrinhas, tem que ter texto, tem que ter as letras, tem que ser muito... muito reforçado, isso por que eles não vieram com isso de casa. Tem que repetir a mesma historinha mais de uma vez, porque eles não tem internalizado Branca de Neve, eles não têm Chapeuzinho Vermelho, eles não... ninguém contou isso pra eles antes. Então a gente tem que contar uma vez, duas, cinco, dez pra que internalizem, pra que já saibam que tem aquela seqüência e conheçam e reconheçam, e aí, comecem a fazer aquela perspectiva do [Bruno] Bettelheim⁹, né, de viver isso, a partir das minhas próprias situações, né, viver as fantasias, viver, me identificar, me identificar com a Cinderela, me identificar com os Três Porquinhos, com seja lá

⁹ Bruno Bettelheim: educador e terapeuta de crianças gravemente perturbadas. Autor de obras como "A Psicanálise dos Contos de Fada", em que defende a importância dos contos de Fada no desenvolvimento das crianças, na forma de lidar com suas ansiedades e sentimentos.

com quem for, a partir da minha própria vivência. Mas primeiro tu precisas conhecer bem essas histórias senão não tem como. Isso é uma coisa bem impactante, assim (Professora B).

Para a Professora B, a realidade das crianças era motivo de preocupação. Ela demonstrava fazer seu planejamento tendo em vista os relatos dos alunos dos acontecimentos do dia-a-dia.

Para estes relatos, a Professora disse não reservar nenhum momento especial. Eles aconteciam durante as atividades, no pátio, no refeitório. As conversas informais eram aceitas e incentivadas.

O conhecimento de senso comum aparecia nesses momentos informais da aula, onde os alunos estavam fazendo atividades livres, movimentando-se mais, ou no pátio, brincando. Nesses momentos, convidativos ao bate-papo, que as crenças, os medos e as idéias apareciam. Também durante as atividades onde lhes era incentivada a escrita espontânea.

Nem sempre a Professora aproveitava, no momento, as discussões e indagações dos alunos, como na conversa sobre a borboleta, citada acima. Segundo ela, costumava levar em conta estes questionamentos na hora de planejar.

QUADRO 2. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO ESCOLARES

C++	C+	C-	C--
Os conhecimentos escolares são os <i>únicos</i> conhecimentos utilizados e valorizados na sala de aula.	Os conhecimentos escolares são os valorizados. No entanto, o professor utiliza conteúdos não escolares se estes forem trazidos por ele.	Os conhecimentos escolares são valorizados. Porém, o professor busca relacionar conteúdos escolares e não escolares trazidos tanto por ele, quanto pelos alunos.	O professor busca relacionar os conteúdos escolares e os conteúdos não escolares, sempre que possível, incentivando os alunos a trazê-los.

QUADRO 3. NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO ESCOLARES

C+	C--
<p>PROFESSORA A</p> <p>✓ Valorizava os conteúdos escolares, a linguagem e os termos acadêmicos.</p> <p>✓ Separava as "coisas da escola" das "coisas lá da realidade deles".</p> <p>✓ Ouvia as discussões dos alunos e suas opiniões (conteúdo não-escolar), mas apenas como meio de explorar o assunto de forma acadêmica.</p> <p>✓ A Professora A escolheu as histórias com as quais trabalhou entre as que podia relacionar com questões do dia-a-dia.</p> <p>✓ A Professora A utilizou conteúdos não-escolares como ponto de partida ou complemento das suas explicações, desde que tais conteúdos fossem trazidos ou escolhidos por ela.</p>	<p>PROFESSORA B</p> <p>✓ Usava linguagem coloquial, sem fazer menção a termos específicos da escola.</p> <p>✓ A Professora B incentivava as conversas informais para ouvir as histórias do dia-a-dia dos alunos. A partir daí fazia seu planejamento, contemplando as questões mais significativas.</p> <p>✓ O trabalho com fábulas e contos de fadas foi muito valorizado e incentivado, não só na sala de aula, como na Biblioteca, na Hora do Conto</p> <p>✓ A escrita espontânea foi bastante incentivada, como forma de expressão da realidade, dos pensamentos e verificação do nível de escrita.</p>

4.1.2. Relações entre Conteúdos de Uma Disciplina e Conteúdos de Outras Disciplinas

O objetivo foi observar como os conteúdos de uma disciplina se relacionaram, ou não, com os conteúdos das outras disciplinas.

PROFESSORA A

A Professora A manteve as fronteiras nítidas entre os conteúdos de cada disciplina. Em cada atividade, geralmente, trabalhou apenas com uma disciplina. Como no primeiro dia de aula, quando explorou as quantidades de fichinhas que distribuiu. Fez a contagem com os alunos e não relacionou as quantidades a nada (Observação nº. 1-A). Outro exemplo foi a atividade de ligar as letras do alfabeto a desenhos (Observação nº. 2-A). A Professora trabalhou os desenhos sem relacioná-los a um contexto, ou outra disciplina.

Assim foi, também, quando a Professora A fez atividades de relacionar palavras às suas letras iniciais. As palavras que faziam parte do alfabeto referência da turma, e que estava na parede, sobre o quadro, não diziam respeito a nenhum contexto específico, não se referiam a nenhuma área do conhecimento (Observação nº. 2-A).

No entanto, ao contar uma história, a Professora costumava utilizá-la como fonte para exploração, pelo menos oral, de assuntos de outra disciplina. Como na história Cachinhos de Ouro e os Três Ursos, em que a Professora baseou uma atividade sobre comparação de tamanhos e,

depois de contagem dos personagens (Observação nº. 3-A). Porém, apesar de ter feito esta atividade, a razão principal da escolha da história foi a palavra MENINA, complementando o trabalho com a letra M.

Na aula em que trabalhou o texto "O sapato de Sueli" (Observação nº. 4-A), onde um dos personagens era um sapo, a Professora, oralmente comentou com os alunos sobre a vida dos sapos, mostrou gravuras no livro de ciências. Porém, não aproveitou para explorar o assunto, mesmo tendo os alunos demonstrando interesse. Somente trabalhou formalmente as características dos anfíbios em outra aula, de ciências.

Na aula de educação física, ministrada pela Professora, além dos exercícios físicos, a Professora explorou quantidades em algumas atividades (Observação nº. 4-A).

Ao falar, em entrevista, sobre os conteúdos da primeira série, a Professora A demonstrou tratar os assuntos de cada disciplina separadamente. Isso ficou claro quando disse que primeiro trabalha as letras, depois as frases e textos, e depois os números, especificando bem a diferença.

São os conteúdos de linguagem e matemática que a Professora A considerou mais importantes. Citou estudos sociais e religião como opcionais. Isso demonstrou ainda mais o isolamento de cada disciplina.

Questionada sobre o trabalho com as diferentes disciplinas, a Professora A disse que "dá pra misturar". Porém, não exemplificou nem deu ênfase a este tipo de trabalho.

Percebeu-se que a Professora A manteve as fronteiras entre as disciplinas muito nítidas. Isso transpareceu em sua fala, na entrevista, quando falou nos conteúdos das disciplinas.

Mantinha as fronteiras muito nítidas entre as áreas do conhecimento. No dia-a-dia, trabalhava cada atividade em apenas uma disciplina, apesar de usar somente um caderno para o registro diário. Talvez por questões de economia.

A Professora selecionava as histórias para trabalhar de acordo com um assunto que desejava explorar ou complementar. Porém, geralmente, aproveitava dados da história para explorar oralmente outros assuntos. Tais assuntos eram abordados superficialmente e sistematizados em outro momento que fosse dedicado especificamente à disciplina na qual se enquadravam.

PROFESSORA B

A Professora B costumava utilizar apenas um caderno para o registro de todas as atividades. Não costumava dividir o tempo, de maneira formal, para as diferentes disciplinas, nem nomeá-las para os alunos.

Ao propor uma atividade, a Professora costumava enfatizar os conteúdos de linguagem e matemática, procurando integrá-los. Ao trabalhar a data no quadro, às vezes, contava com os alunos até o dia a ser marcado. Ou, por exemplo, no trabalho com as palavras, em que as

crianças contavam o número de letras e sílabas (Observação nº. 2-B). Ao trabalhar com a quantidade de sílabas e letras de uma palavra, procurava explorar a quantificação, buscando integrar português e matemática (Observação nº. 4-B).

Quando propunha uma atividade de desenhar objetos com a letra indicada, a Professora incentivava que as crianças lembrassem dos trabalhos feitos para ampliar os exemplos. Ao pedir que as crianças desenhassem objetos com a letra B, as mesmas referiram a palavra BANDEIRINHAS, lembrando do trabalho sobre São João (Observação nº. 3-B).

Em entrevista, a Professora B revelou que desde o início do ano planejou trabalhos integrando as disciplinas. Um exemplo é o trabalho integrando alfabetização e informática planejado pela Professora B e pela Professora Volante.

Ao trabalhar histórias ou contos de fadas, a Professora B teve a preocupação de trabalhar a imaginação e promover os aspectos simbólicos. O trabalho desenvolvido na biblioteca ajudou muito neste sentido. Porém, utilizou as histórias para explorar outros assuntos apenas de vez em quando.

A Professora B acredita que os conceitos lógico-matemáticos de classificação e seriação estão na base do aprendizado de vários outros aspectos, como por exemplo, no da organização de pequenas histórias. Por isso, a Professora B considerou importante o trabalho de construção

do número. Trabalho que, segundo ela, deve estar presente na maioria das atividades propostas.

Como exemplo de trabalho em que várias disciplinas (arte-educação, educação física, estudos sociais, ciências português e matemática) se fizeram presentes, a Professora B citou as atividades realizadas na semana da Páscoa. Segundo ela, a atividade do primeiro dia da semana foi rever o calendário da turma, explorar oralmente os acontecimentos da semana, porque haveria feriado na quinta e sexta-feira. A partir do momento que os alunos identificaram o domingo seguinte como o de Páscoa, a Professora incentivou o relato das expectativas em relação à tradição da "chegada do Coelho". A rotina da semana foi organizada prevendo momentos de diferentes formas de expressão, tais como escrita, desenho e música. Durante a semana os alunos realizaram atividades, como: a exploração de uma música alusiva à data. Nesta música foram exploradas as palavras (coelho, ovo, páscoa), as cores (azul, amarelo, vermelho), bem como as quantidades (um, dois, três). A letra da música foi apresentada e trabalhada pelos alunos em duas formas diferentes: como "carta enigmática", ou seja, com algumas das palavras substituídas por desenhos; e outra com todas as palavras. Os alunos foram incentivados a representar o Coelho em diferentes situações: escolhendo ou "fabricando" os ovos, entregando-os... Dessa forma, através dos desenhos, as crianças foram estimuladas a criar pequenas histórias sobre a data. No pátio, foi feita a brincadeira "Coelho Sai da Toca", na qual a turma foi dividida em grupos de três

alunos. Um aluno não formava grupo. Este seria um dos Coelhinhos. Nos grupos de três alunos, dois, de mãos dadas representavam a "toca". O terceiro deveria ficar agachado "dentro da toca". Ao sinal do "Coelhinho sem toca", que diz: "Coelhinho sai da toca!"; todos os "coelhinhos" deveriam trocar de lugar e ele procurava uma toca para si. O "coelhinho" que ficasse sem toca, era quem deveria dar o próximo sinal. Os alunos gostaram muito desta atividade. Em aula, a Professora aproveitou a brincadeira para explorar os hábitos dos coelhos (alimentares, *habitat* e reprodução).

Percebeu-se que a Professora B procurou integrar os conteúdos das disciplinas de maneira que os alunos pudessem relacionar os conhecimentos. Por isso, não explicitou aos alunos os nomes das diferentes disciplinas nem as áreas de conhecimento.

Por economia, mas também por não haver separação entre os assuntos, a Professora B utilizou apenas um caderno para os registros diários dos alunos.

Desde o início do ano, os projetos foram pensados para integrar vários assuntos. Mas nem sempre aconteceu como o previsto. Um exemplo foi o plano de trabalhar alfabetização e informática. As Professoras B e a Volante da turma planejaram um trabalho no laboratório de informática integrando conteúdos de alfabetização e construção do número com o uso do computador. A idéia das Professoras foi a de proporcionar aos alunos um contato com o computador, mas não apenas o uso da máquina como um fim em si mesmo. O computador seria um

recurso a mais no processo de alfabetização. O planejamento foi prejudicado, principalmente, pela inconstância no horário da Professora Volante que, não raro, precisava atender outras turmas.

Ao contar histórias, a Professora B costumava se preocupar com a imaginação, a construção do simbólico¹⁰ e as questões culturais. As questões de aprendizagem cognitiva ficavam em segundo plano.

Valorizava a construção do número e procura explorar as questões lógico-matemáticas sempre que possível.

¹⁰ Por construção do simbólico, a professora refere-se à construção "da atividade representativa" na criança; conceito este desenvolvido por Jean Piaget (1978).

QUADRO 4. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA DISCIPLINA E OS CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS

C++	C+	C-	C--
Fronteiras muito nítidas entre o conteúdo das disciplinas. Em cada atividade é explorado apenas o conteúdo de uma disciplina.	Fronteiras entre as disciplinas bem marcadas, mas busca de integração entre os conteúdos da disciplina com outra.	Busca de integração da disciplina com mais de uma outra disciplina.	Busca de integração entre todas as disciplinas, oportunizando ao aluno relacionar os conhecimentos.

QUADRO 5. NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO REFERENTES 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA DISCIPLINA E OS CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS

C++	C--
<p>PROFESSORA A</p> <p>√ Manteve as fronteiras das disciplinas muito nítidas.</p> <p>√ Em cada atividade, trabalhou com apenas uma disciplina.</p> <p>√ Ao trabalhar histórias, costumava explorar ou complementar o assunto que estava trabalhando. Outros assuntos eram trabalhados apenas oralmente e superficialmente.</p> <p>√ Valorizava as disciplinas de linguagem e matemática.</p>	<p>PROFESSORA B</p> <p>√ Buscou integrar os assuntos das diversas disciplinas.</p> <p>√ Não nomeou nem especificou as diferentes disciplinas a serem trabalhadas.</p> <p>√ Ao trabalhar histórias, costumava explorar as questões da imaginação e, principalmente, o simbólico. Enfocava, também as questões culturais, mas sem separar por disciplinas</p> <p>√ Enfatizava a linguagem e valorizava a construção do número, que deveriam estar presentes em todas as atividades sempre que possível.</p>

4.1.3. Relações entre Conteúdos da Mesma Disciplina

O objetivo foi observar se os conteúdos de uma disciplina se relacionaram, ou não, entre si.

PROFESSORA A

A Professora A costumava relacionar os conteúdos de uma mesma disciplina. Ao trabalhar, no primeiro dia, com a contagem de cada grupo de alunos, pela cor de seus quadradinhos, a Professora fez a comparação entre as quantidades maiores e menores (Observação nº. 1-A).

Ao trabalhar com a escrita de palavras, a Professora costumava recorrer ao som das letras. Quando um aluno perguntava, por exemplo: “Esse é o da faca?”, referindo-se à letra F, a Professora fazia o som da letra F e fazia as crianças repetirem (Observação nº. 2-A). Outra estratégia usada foi a de recorrer às palavras mais conhecidas, que começassem da mesma maneira, para que os alunos reconhecessem as letras a usar. Na tarefa de ligar a letra inicial ao desenho, um dos alunos pediu ajuda. A Professora relacionou os desenhos com palavras mais conhecidas. Disse, referindo-se ao desenho do alfabeto exposto na sala: “Na folha tem um desenho que começa com o mesmo BO da BOLA” (Observação nº. 2-A).

A Professora costumava fazer comparações entre os sons das letras, fazendo com que os alunos repetissem e dando-lhes oportunidade para

que reconhecessem as diferenças. Ao trabalhar a letra D, disse: "Quando eu falo D, D, D... (Forçando a pronúncia do nome da letra) e quando eu falo T, eu faço T, T, T... Qual é o mais forte, o D ou o T?" As crianças repetiam o som das letras e respondiam: "O T é o mais forte". A Professora aproveitava para dar exemplos: "Ó TE-soura, TA-tu, TE-lefone. Agora vou falar o D: de-do, da-do. Qual é o mais forte? O T é lógico"(Observação nº. 2-A).

A Professora A deu ênfase à relação som-letra em seu trabalho. Quando pedia para alguma aluno ler, ajudava a "juntar as sílabas". Ao parar na mesa de um menino cujo nome começava com a letra M, dizia, com bastante ênfase na pronúncia das sílabas: "MA, ME, MI, MO, MO o M da tua letra, MO, MO que letra é essa? E, o E, mo-E-da, como é? O M e o E... ME, e o S e o A, ME...SA" (Observação nº. 3-A).

Para diferenciar a letra M da letra N, a Professora A também recorreu ao som. Numa atividade onde as crianças deveriam escrever palavras no caderno, de acordo com os desenhos do quadro, na correção, a Professora pediu a ajuda das crianças que lhe soletravam as palavras. Falava com ênfase a sílaba BRIN e perguntava se para falar tal sílaba se abria ou fechava a boca. As crianças repetiam a sílaba e respondiam que abre. A Professora então concluía: "Ah! Então é com N" (Observação nº. 5-A).

Em entrevista, a Professora A demonstrou trabalhar os conteúdos dentro da mesma disciplina, relacionando-os uns com os outros. Ao ser questionada sobre os conteúdos da primeira série, deu a entender que, ao

trabalhar, vincula os conteúdos uns aos outros. Assim, trabalhou as letras, que formam as palavras, que formam frases... Outro exemplo foi o trabalho com os nomes das crianças, que desencadeou o trabalho com a família.

Percebeu-se que, dentro da mesma disciplina, a Professora A relacionou os conteúdos, considerando que um assunto desencadeou o outro. Geralmente, a Professora referiu um conteúdo trabalhado anteriormente para resolver as atividades propostas.

PROFESSORA B

Por não haver delimitação nítida entre as disciplinas, a Professora B serviu-se dos conteúdos que julgou necessário para melhor explorar o assunto da aula.

Geralmente, eram conteúdos da mesma disciplina, como quando escrevia a data (ou outras palavras) e pedia que os alunos soletrassem as palavras e enfatizassem os sons das letras (Observação nº. 2-B).

Ou, nos trabalhos de desenho, as crianças deveriam desenhar e escrever as palavras com a letra indicada. Ao escrever as palavras, os alunos recorriam ao alfabeto exposto e às palavras já trabalhadas (Observação nº. 3-B).

A Professora aproveitava a escrita das palavras para explorar outras questões da linguagem, mas sem especificá-las. Numa das atividades, a Professora B aproveitou para explorar plural e singular: Escreveu no

quadro a palavra OVO e uma das crianças sugeriu colocar S no final da palavra. Ela questionou: "Ovo tem S?" As crianças responderam, juntas que não. A Professora continuou questionando: "E dois ovos, tem S?" Perguntou enfatizando a palavra dois. As crianças, então, afirmaram que sim. A Professora continua perguntando: "E se forem três ovos, tem S?" As crianças respondem novamente que sim. A Professora voltou a atenção para o quadro, apontou e disse: "Isso! Mas como é um ovo só aqui, não tem S" (Observação nº. 4-B).

Em entrevista, a Professora B demonstrou preocupação em trabalhar os assuntos de forma a abranger várias áreas do conhecimento, porém sem especificá-las, ou detalhá-las. Tendo em vista ser o processo de decodificação das letras – que são símbolos - para a leitura, uma ação que exige abstração, a Professora B considerava essencial começar o trabalho pelas questões de imaginação. A vivência em uma comunidade desfavorecida mal contempla as necessidades de sobrevivência urgentes, não contribuindo para que as crianças construam, do modo esperado pela escola, o pensamento lógico-matemático abstrato.

Percebeu-se que a Professora B tentou passar para os alunos o conhecimento sem repartições. Com esta visão, a base do aprendizado foi sólida. A Professora teve a preocupação de trabalhar as questões da construção do número, do pensamento lógico-matemático tendo em vista aspectos da linguagem também. Porém, alguns assuntos poderiam ter sido mais bem explorados se contassem com o detalhamento específico da disciplina, como os conteúdos sobre animais, por exemplo.

Ao trabalhar um assunto, a Professora o explorou de maneira a buscar complemento nos conteúdos que julgou necessários, tanto da mesma disciplina, quanto de outras.

QUADRO 6. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA MESMA DISCIPLINA

C++	C+	C-	C--
Fronteiras muito nítidas entre um e outro conteúdo da disciplina. Em cada atividade é explorado apenas um conteúdo da disciplina.	Fronteiras entre os conteúdos da disciplina bem marcadas, mas busca de integração entre um conteúdo com outro da mesma disciplina.	Busca de integração de um conteúdo da disciplina com mais de um conteúdo da mesma disciplina.	Busca de integração entre todos os conteúdos da mesma disciplina, oportunizando ao aluno relacionar os conhecimentos.

QUADRO 7. NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO RELATIVOS 'AS RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA MESMA DISCIPLINA

C--

PROFESSORA A

- ✓ Costumava relacionar o conteúdo trabalhado a outros trabalhados anteriormente.
- ✓ Oportunizava ao aluno relacionar os conteúdos da mesma disciplina, ao trabalhá-los de maneira que um era vinculado ao outro.

PROFESSORA B

- ✓ Não delimitava as disciplinas e utilizava os conteúdos que julgava necessários para explorar o assunto da aula, mesmo que fossem de outra disciplina. Geralmente eram conteúdos da mesma disciplina.
- ✓ Trabalhava de forma a explorar os conteúdos de forma a abranger várias áreas do conhecimento, sem contudo detalhar os assuntos.

4.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Prática Pedagógica foi caracterizada através do Discurso Regulador e do Discurso Instrucional.

4.2.1. Discurso Regulador

Os indicadores do discurso regulador utilizados na caracterização das práticas pedagógicas referem-se às *regras hierárquicas* e a *relação professor-aluno*. O objetivo foi observar se as regras hierárquicas foram explicitadas pelo professor.

PROFESSORA A

A Professora A demonstrou, desde o primeiro dia de aula, valorizar as normas de conduta social. Ao buscar seus alunos no pátio, organizou-os em fila, demarcando, no pátio, o local onde deveriam aguardar por ela, todos os dias, ao soar o sinal de início das aulas (Observação nº. 1-A). Os alunos foram conduzidos sempre em fila, no início das aulas, para a sala; na hora do lanche, para o refeitório e banheiro; para o pátio, na hora do recreio e na hora da saída. Todas as vezes foram instruídos com alguma orientação da Professora antes de sair da sala e, não raro, no corredor quando a mesma parava a fila e pedia que as crianças se reorganizassem. As orientações da Professora eram, geralmente, em relação ao silêncio em

respeito às outras turmas e ao cuidado ao caminhar, para que ninguém se batesse (Observação nº. 1-A; 4-A).

As despedidas dos pais, de seus filhos, no primeiro dia de aulas, demonstraram que havia um “comportamento esperado” na sala de aula. Ao deixar os alunos na fila, ou ao acompanhá-los até a sala, os pais diziam ao se despedir: “Sem falar!” ou “Tchau, amor, se comporta!” (Observação nº. 1-A).

A Professora usou boa parte do tempo, nesta primeira aula, explicitando os comportamentos esperados e aceitos no decorrer do ano no contexto da sala de aula. Ao iniciar a dinâmica de apresentação, ela aproveitou para falar em respeito e amizade: “A gente veio estudar junto. Por isso, o nosso coração deve ser bom. A gente deve respeitar os coleguinhas, um ajudar o outro, ser amigo, saber dividir as coisas, os brinquedos, não pode ser egoísta, tem que trabalhar todo mundo junto” (Observação nº. 1-A).

Aproveitou, também, para falar sobre obediência: “[Devemos] obedecer aos adultos, os mais velhos. Em casa, por exemplo, quem é que a gente obedece em casa? A mãe, o pai, o avô, tem que obedecer. E na escola? Quem é que a gente tem que obedecer?” (Observação nº. 1-A). Como os alunos falaram apenas em obedecer à Professora, ela ampliou a resposta dizendo que eles não deveriam esquecer de obedecer a diretora e o “tio do corredor”, referindo-se a um monitor responsável pelo corredor.

A Professora A, ao falar de obediência, ressaltou a importância das autoridades. Segundo ela, “na vida, é assim. A gente sempre tem que obedecer a alguém. Senão vira bagunça. Já pensou se não tivesse ninguém pra mandar na escola, que bagunça não seria, né? Todo mundo mandando” (Observação nº. 1-A).

A Professora A valeu-se do primeiro dia de aula para, também, orientar os alunos sobre os cuidados com o material. Pediu que cada aluno trouxesse um caderno, um lápis e uma borracha todos os dias. Salientou que todos já estavam “grandes” e que cada um deveria cuidar da sua mochila. Enfatizou a palavra responsabilidade, valorizando a preocupação com o material. Pediu que os alunos ajudassem os pais a “verificar a mochila todos os dias” (Observação nº. 1-A).

Ao referir-se ao cuidado com os materiais, a Professora A pediu que os alunos não deixassem “suas coisas espalhadas por aí” (Observação nº. 1-A). Ela lembrou às crianças que o pátio da escola era muito grande e que se alguém perdesse algum material lá, seria muito difícil reencontrá-lo. No entanto, se alguém achasse alguma coisa na sala de aula, deveria perguntar de quem era. Para destacar tal recomendação, a Professora fez uma pequena simulação, pegando o lápis de um colega, mostrando para as crianças e perguntando o que deveria fazer se encontrasse este material no chão. Todos concordaram que deveriam entregar o lápis à Professora (Observação nº. 1-A).

Outro assunto abordado pela Professora foi o tema de casa. Ressaltou a importância de todos trazerem os temas completos e feitos

em casa se quisessem “aprender mais”. Ela, inclusive, sugeriu aos alunos uma rotina que poderiam seguir ao chegar da escola: “almoçar”, “descansar um pouquinho”, “fazer o tema” e guardá-lo “na pastinha” e depois “brincar”. A Professora deixou claro, também, que se o aluno não fizesse seu tema, ela “teria que chamar o pai para conversar” (Observação nº. 1-A; 3-A).

A Professora demonstrou, também, preocupação com o relacionamento dos alunos entre eles. Disse que quando fizessem trabalhos em grupo, não poderiam brigar, mas deveriam respeitar os colegas, ouvir a idéia do outro e aceitar e, depois, “escolher a melhor idéia” (Observação nº. 1-A).

Desde o início, a Professora preocupou-se em deixar os alunos à vontade. Pediu que ninguém dissesse para o colega que ele “não sabia nada”, enfatizou que não queria “ninguém rindo do colega”; e que se alguém demorasse a concluir as atividades, não teria problema (Observação nº. 1-A).

Além de ressaltar os horários da escola que deveriam ser respeitados (entrada, merenda, recreio e saída), a Professora explicitou, no primeiro dia de aula, que era preciso respeitar os diferentes momentos da aula. Disse aos alunos que na hora que um colega, ou ela, estivesse falando, todos deveriam estar ouvindo. Se alguém desejasse, também, falar, deveria levantar o braço e esperar. Incentivou a participação de todos, desde que se respeitasse a “sua hora de falar e a dos colegas”. Durante a apresentação individual de cada aluno, onde cada um foi até a

frente e foi incentivado a falar seu nome, alguns alunos conversaram. A Professora lhes chamou à atenção, lembrando que considerava falar ao mesmo tempo que outro, “falta de educação” (Observação nº. 1-A). Ela exigia que todos respeitassem os diferentes momentos da aula fazendo silêncio quando necessário, como na hora da chamada ou da resolução das atividades (Observação nº. 3-A).

Na hora da chamada, a Professora costumava ressaltar a importância da presença nas aulas. Perguntava aos alunos as razões de suas faltas e pedia-lhes que não faltassem para “não perderem as letrinhas” (Observação nº. 3-A).

Ainda sobre horários, a Professora pediu que todos os alunos respeitassem o horário de entrada da aula, procurando chegar cedo na escola. Quanto aos horários de sala de aula, ela explicou aos alunos que, antes da merenda, todos teriam chance de ir ao banheiro. Solicitou à turma que ninguém ficasse pedindo para sair da sala fora deste horário, a não ser “em casos extremos”. Por “caso extremo”, a Professora considerou “alunos com problemas, ou muito apertados” (Observação nº. 1-A).

Referindo-se ao horário da merenda, a Professora lembrou aos alunos que, no ano anterior, funcionava um bar na escola. Disse que se, neste ano, o bar continuasse funcionando, quem desejasse comprar lanche deveria trazer dinheiro de casa. Porém, avisou que não se responsabilizaria pelo dinheiro de ninguém. Disse que “dinheiro é tudo igual”, por isso, é impossível saber “quem é o dono”. Recomendou que o

aluno que trouxesse dinheiro, deixasse o mesmo bem guardado na mochila até a hora da merenda. (Observação nº. 1-A).

Ao levar os alunos para o refeitório, a Professora fazia sempre várias recomendações. Além de orientar sobre o comportamento na fila, pedia colaboração das crianças para a manutenção da ordem no ambiente, tanto em relação às mesas e cadeiras, quanto ao comportamento, propriamente dito (Observação nº. 2-A).

Ao propor uma atividade, a Professora explicitava aos alunos o comportamento desejado: todos trabalhando, geralmente individualmente, em silêncio. Se necessário, ela chamava à atenção dizendo, por exemplo: "Todo mundo sentado e quietinho!" (Observação nº. 1-A). Quando algum aluno insinuava que estava cansado, ou que não queria pintar, ou terminar a atividade, ela dizia: "O que é que a Professora já ensinou? Xô, preguiça! Xô, preguiça!" Se o aluno não conseguia terminar a tarefa proposta, por estar conversando, ela dizia: "Sabe por que tu não consegues fazer? Porque tu estás sempre conversando!" Assim, a Professora aproveitava para ressaltar o comportamento adequado ao fazer as tarefas. Se os alunos se distraíssem ou se atrasassem para concluir as tarefas, a Professora advertia que se, no final da aula, não tivessem terminado, levariam bilhete para casa (Observação nº. 2- A; 4-A).

A Professora A demonstrou valorizar a cordialidade. Fez isso, não apenas falando sobre o assunto, mas dirigindo-se aos alunos com expressões como "com licença", "muito obrigada" e "por favor". Sempre

que as crianças merendavam, ela recomendava que os alunos colocassem o “lixo no lixo” e que não levassem lanche para o pátio para não sujá-lo “com as embalagens” (Observação nº. 2-A; 4-A; 5-A).

Desde o primeiro dia de aula, a Professora avisou os alunos que quando as normas não fossem cumpridas e alguém “atrapalhasse”, este seria encaminhado para a diretoria. Este aviso foi lembrado aos alunos nos momentos em que houve brigas, distrações e tarefas não concluídas. Quando aconteciam eventos deste tipo, a Professora costumava trocar o aluno de lugar e avisar que, se a situação fosse repetida, ele seria mandado para a diretoria (Observação nº. 1-A; 3-A; 4-A; 5-A).

Antes de conduzir os alunos para o recreio, a Professora A orientava seu comportamento. Advertia que todos deveriam brincar, sem se envolver em brigas. Avisava que não queria nenhum aluno jogando pedras, nem ouvir reclamações sobre eles. Dizia que se recebesse alguma reclamação, a turma perderia os próximos recreios (Observação nº. 2-A; 4-A).

Quando, na fila, ou na sala de aula, os alunos apresentavam algum comportamento não-desejado, a Professora intervinha dizendo: “Eu não estou gostando!” (Observação nº. 3-A).

Ao escolher historinhas para trabalhar com os alunos, a Professora optava por aquelas em que pudesse explorar situações de convivência. Este foi o caso de Cachinhos Dourados e os Três Ursos, onde ela explorou a questão de entrar em casa de estranhos e do cuidado com os objetos

dos outros. Ao contar histórias, a Professora exigia uma postura adequada, de respeito e atenção (Observação nº. 3-A).

Ao ser questionada em entrevista, a Professora A demonstrou valorizar as normas de funcionamento da aula. Enfatizou os horários a serem cumpridos (de entrada, para ir ao banheiro, da merenda, de recreio, de saída).

Eu acho importante ter regras, né, pois a pessoa que não tem regras dentro de uma sala de aula... vai virar bagunça, né?... a criança, ela tem que ter limite, né, então tem que ter regras. Em tudo que é lugar que tu vais, tem regras e tem normas. Tu tens que cumprir. Na sala de aula também. Se todos os alunos resolverem não cumprir as normas, isso aqui vai virar bagunça, né?

Além disso, disse valorizar o que ela chama de “hábitos de educação”, que são os hábitos de pedir licença, desculpar-se e agradecer, por exemplo.

Ela compara a sala de aula com a casa dos alunos, como um lugar com regras. E, na sala de aula, segundo ela, compete à Professora impor as normas:

[Eu digo] vocês têm que cumprir os hábitos que o professor coloca, porque na casa de vocês têm normas. A mãe já coloca em casa. Então, na escola também tem normas e têm que ser cumpridas...

Estas normas referiam-se primeiramente aos horários. Mas também à forma de desenvolver o trabalho, à organização dos cadernos e do material, bem como à organização dos grupos.

Apesar de considerar as regras passíveis de mudança ao longo do ano, a Professora A não lembrou de nenhuma regra em especial que teve de ser alterada por ela.

Questionada sobre os comportamentos não-desejados que aconteceram na sala de aula, a Professora A citou "briga". Como exemplo, relatou o caso de um aluno que costumava resolver os conflitos batendo nos colegas. Este aluno foi encaminhado diversas vezes para a diretoria e a família foi chamada.

Outra punição implícita que este aluno e outros que, de vez em quando tinham o mesmo comportamento, recebiam, vinha dos colegas. A Professora relatou que estes alunos tinham dificuldades para serem aceitos em grupos.

Para manter a ordem na sala de aula, a Professora disse que costumava conversar com os alunos.

Como eu mantenho a ordem? Ah, eu tento conversar, assim, o máximo com eles pra serem colegas, o coleguismo, né, o hábito do coleguismo. É se respeitar, como é que tu vais respeitar os outros se tu não te dás ao respeito, né, então eu converso muito essa parte com eles. Essa parte de religião a gente trabalha bastante, né. Aquelas fábulas que tem... [Eu pergunto] O que [é] que foi trabalhado nessa fábula, de importante pra sala de aula? Mas tu respeitas o

teu colega? A gente trabalha muito essas coisas, os hábitos, né, de educação. É bem trabalhado em sala de aula, mas mesmo assim, não tem...

Para estimular os alunos, a Professora A disse não usar recompensas. Ela acredita que os alunos devem fazer as tarefas porque são importantes e não porque vão ganhar alguma coisa.

Quanto aos castigos, disse que costumava, no início do ano, deixar os alunos dentro da sala durante o recreio para terminarem de copiar as tarefas dadas. Porém, com o passar do tempo, disse ter percebido que os alunos não terminavam as tarefas mesmo tendo ficado na sala. A partir disso, mandava as tarefas incompletas para casa, com instruções de serem copiadas do caderno de um colega.

Como punição, aplicada por ela à turma, a Professora citou que algumas vezes teve que retirar alunos da sala e encaminhá-los para a direção. Citou um aluno que, durante um trabalho de grupos, não participou de nenhum, ficou caminhando pela sala e “jogando bolinhas de papel nos colegas”. Com relação à turma toda, ela lembrou de ter tirado o recreio deles em um dia que não conseguiram terminar uma tarefa por estarem agitados e distraídos.

Percebeu-se que a Professora A tem claro o comportamento aceitável e desejado para os alunos na sala de aula. Desde o primeiro dia de aula, *explicita* a conduta esperada nos vários momentos da aula.

A Professora costumava orientar o comportamento dos alunos nos diferentes contextos e situações da escola, seja na fila, na sala de aula, no refeitório, ou no pátio.

As regras da sala de aula foram impostas por ela, que disse valorizá-las como elemento organizador do contexto. Disse valorizar, também o que ela chama de "hábitos de educação". Observou-se que, ao dirigir-se aos alunos, costumava dar o exemplo, pedindo licença, por favor e agradecendo, conforme a ocasião.

A Professora A demonstrou respeitar a hierarquia da escola. Desde o primeiro dia de aulas, referiu a obediência como importante e a diretora, como alguém a ser obedecido na escola, e ela, na sala de aula.

Apesar de, na entrevista, considerar comportamento não-desejado apenas as brigas, quando algum aluno não respeitava as regras de ficar sentado durante a tarefa, concluir o trabalho ou ouvir a Professora, ela costumava advertí-los com a possibilidade de serem encaminhados para a direção. Apesar desta advertência estar presente costumeiramente, não presenciei nenhum aluno "descendo" para a diretoria.

Ao repreender algum aluno, a Professora costumava usar apelos posicionais, lembrando aos alunos a hierarquia. Um exemplo é a atividade feita na aula de educação física. Quando alguns alunos começaram a se empurrar e sair do círculo que ela indicou, ela disse: "Vocês já sabem como eu sou! Quem não colaborar, na próxima não participa!" (Observação nº. 4-A) Em outros momentos, a Professora usou apelos pessoais, como na ocasião em que questionou um aluno por ter

muitas faltas. Ela disse: “Tu tens que cuidar para não faltares tanto à aula. Depois que comesças a faltar, tu perdes as letrinhas e isso não é bom!” (Observação nº. 3-A).

PROFESSORA B

Ao encontrar seus alunos, no primeiro dia de aulas, a Professora B conduziu-os até a sala apenas convidando-os para acompanhá-la. Não os organizou em filas, nem deu nenhuma recomendação.

Quando entrou na sala, deixou que os alunos se dispusessem como melhor lhes aprouvessem. Depois de atender aos pais e mães que procuravam informações sobre as turmas, quando se dirigiu aos alunos, cumprimentou-os delicadamente (Observação nº. 1-B).

Ao iniciar o ano letivo, a Professora B não explicitou as normas de funcionamento da sala de aula. No primeiro dia apenas indicou que os alunos deveriam trazer caderno, lápis e borracha todos os dias. Disse que deveriam tomar cuidado com o caderno para que este não amassasse ou rasgasse, recomendando capricho. Porém, não detalhou os cuidados ou a forma de organização do material (Observação nº. 1-B).

Quando levava a turma para o refeitório, a Professora B não se preocupava em indicar a forma de fazer a fila. As crianças saíram da sala, no primeiro dia, com as mãos nos ombros do colega da frente, formando um “trenzinho”, mas a Professora não comentou a atitude dos alunos (Observação nº. 1-B).

No refeitório, desde o primeiro dia, todos pareciam conhecer as normas. Sabiam onde pegar o lanche, onde sentar e como se comportar. A Professora apenas reforçava isto com alguns comentários. Quando acontecia algum comportamento não-desejado, a Professora intervinha. Eram considerados comportamentos não-desejados desperdiçar comida, brincar com os alimentos ou sujar o ambiente, por exemplo. Como no dia em que alguns meninos descascaram as laranjas e jogaram as cascas para o lado de fora da janela. A Professora repreendeu-os e exigiu que recolhessem a sujeira e a colocassem no local adequado (Observação nº. 2-B).

Na volta do refeitório para a sala de aula, as crianças às vezes caminhavam, outras corriam. A fila não era uma estrutura rígida. A Professora recomendava que não corressem. Explicava que não queria que se machucassem. Mas, geralmente, elas conversavam, riam e algumas vezes se empurravam na fila (Observação nº. 1-B). Quando acontecia de andarem se empurrando, a Professora parava a fila e pedia que se reorganizassem (Observação nº. 2-B).

Ao orientar sobre o material, a Professora deixava claro que lápis, caderno e borracha deviam ser trazidos de casa. Para auxílio daqueles que, porventura, não trouxessem tal material, ela mantinha no armário lápis extras. Mas apenas para empréstimo (Observação nº. 2-B).

Este material foi organizado para uso coletivo, de acordo com os grupos que a turma formava. Regularmente, a Professora montava grupos de alunos que sentavam juntos durante um tempo. Estes grupos eram

organizados por eleição. Cada grupo identificava-se com um nome. Durante o tempo em que sentavam juntos (de três a quatro semanas), recebiam uma caixa com material chamado coletivo: lápis, borrachas, lápis de cor, colas e tesouras. Tal material deveria ser cuidado, pois era responsabilidade do grupo (Observação nº. 3-B).

A presença dos alunos era valorizada pela Professora. Ao fazer a chamada ou perceber a ausência de alguém, perguntava aos colegas pelo faltoso. Quando o aluno vinha à aula, a Professora questionava o motivo das faltas. Se o aluno persistia nas faltas, comunicava à Orientação Educacional para o início do processo de FICAI (ver p. 61) (Observação nº. 2-B).

Ao propor uma atividade, a Professora B não se importava se as crianças conversassem entre si, ou levantassem para conversar com alguém de outro grupo (Observação nº. 2-B). Apenas quando algum aluno corresse dentro da sala, ela lhe chamava a atenção para que não se machucasse. Às vezes, fazia isso em voz alta. Outras vezes, se aproximava do aluno e conversava baixinho com ele, acompanhando-o até o seu lugar (Observação nº. 3-B).

Em relação aos horários, ela era flexível. Quando alguns alunos chegavam atrasados no início das aulas, ela apenas os apressava para almoçar logo. Também em relação ao horário do banheiro, a Professora B demonstrou flexibilidade. Quando os alunos pediam para ir ao banheiro fora do horário, mas ela não estava explicando algo novo, geralmente deixava que fossem. Porém, não liberava mais de um aluno ao mesmo

tempo (Observação nº. 2-B). Quando os alunos se atrasavam para voltar do recreio, traziam uma "autorização para entrar" assinada pela direção. Esta autorização ficava com a Professora, que dizia guardá-las para, se necessário, conversar com os pais (Observação nº. 4-B).

Apesar de não explicitar as regras, a Professora B costumava conversar com os alunos quando acontecia algum comportamento não-desejado. Na ocasião em que uma menina deu falta de um lápis e de um apontador, a Professora fez com que todos os alunos procurassem o material da colega. Ela disse: "Lápis tem asa? Ele não pode sair daqui! Então, vamos tratar de procurar!" (Observação nº. 2-B). Quando as crianças encontraram o lápis ela disse: "Ah! Viu como acharam, que coisa boa! Agora eu vou dizer uma coisa, não era para desaparecer, nem o lápis, nem o apontador, nem nada! [...] Não é mais pra desaparecer nada. Tá bem entendido? [...] O pai e a mãe têm que pagar dinheiro para ter o material? Ou o material é achado assim na rua? Não é pra pegar o material dos outros, o pai e a mãe gastam dinheiro pra comprar o material! Mas que barbaridade!" (Observação nº. 2-B).

Em entrevista, a Professora B demonstrou preocupação com os valores trabalhados pelas famílias com os alunos. Disse estar em uma comunidade onde a propriedade é alheia é respeitada enquanto está com o outro. Mas se estiver "no chão", ou "perdida", é de quem achou. Há uma cultura muito forte de "pedir" e a comunidade em geral demonstra acreditar que "deve ganhar as coisas".

Tanto que de repente tinha uma briga séria na aula porque o fulano pegou meu lápis, ou minha caneta, ou meu apontador, mas estava no chão. E é um direito legítimo de pegar o que está no chão, né, assim como é um direito legítimo das pessoas adultas, é... comigo não chegou acontecer, mas com outros professores existe, assim, "ah!, a senhora não tem o que me dar?", né, e... é um direito legítimo ir lá pedir isso e esperar ser auxiliado, nesse momento (Professora B).

Como forma de intervir nestas crenças, a Professora B disse tomar a si a organização do material coletivo.

Sim, e é uma coisa que, até pela própria organização dos grupos, eu faço: cada grupo tem um lápis e uma borracha. Às vezes, nenhum deles trouxe o lápis e a borracha, aí eu tenho que dizer "quem tem que dar o lápis e a borracha? Da onde é que tem que tem que vir o lápis, o teu lápis e a tua borracha?" Os próprios alunos respondem "a mãe tem que dar, o pai tem que dar". Ah, bom! Então se o pai e a mãe não deram, aqui na escola tem um. Tem um, porquê? Porque se quebrar, se perder, se acabar é um que tem pra... emprestar, não é pra sempre, não é teu. Então agora vocês vão se resolver: um vai escrever com lápis e outro vai escrever com lápis de cor. E era isso, né, e tem que ter isso muito forte, pois é um gasto muito grande na escola com material de reposição assim, uma coisa... (Professora B)

A questão social apareceu também, segundo a Professora, nos momentos de brincadeiras, de pátio. E, mais uma vez, a Professora

demonstra a preocupação com o espaço para a fantasia, para a imaginação.

...quando as crianças estão brincando [...] a brincadeira deles de polícia e ladrão é dizer “te encosta na parede, vagabundo!” ou empurrar o outro pro chão e dizer “...E abre os braços e as pernas!” e o outro está deitado no chão estaqueado com os braços e pernas abertos e eles vão revistar. Quer dizer, a brincadeira é o reflexo evidente do que eles vêem, do que eles vivenciam, do que eles ouvem, né... É isso, não tem espaço pra fantasias, é muito cru tudo, o tempo todo, né, [...] não é uma brincadeira de carrinho, não é uma brincadeira de outra coisa, é uma brincadeira muito dura, assim, muito real (Professora B).

Para a Professora, estas questões influenciaram o trabalho na sala de aula, fazendo com que o trabalho com valores, com a fantasia e com a convivência fossem ressaltados.

Isso tudo reflete, isso tudo reflete na questão como é que tu vais trabalhar com, com formas, com imaginação, né, se eles estão tão ligados, tão crus na realidade ali, como é que tu vais trabalhar com fantasia, como é que tu vais apresentar outras coisas, apresentar novidades pra eles, trazer, né, o conhecimento... instituído, organizado mundialmente e tal, dentro da sala de aula? Tem que achar todas as maneiras de fazer com que isso seja chamativo, seja interessante, seja bom, que eles têm muito poucas coisas boas e uma das melhores coisas que eles tem é a escola. [...] [Por isso, acredito ser importante trabalhar] as questões relativas aos valores, a convivência, né, compartilhar

coisas, esperar sua vez, ajudar os colegas, ajudar àqueles que não conseguem, hã, ter também iniciativa de ir fazer determinadas coisas; tanto que a cada tarde tinha diferentes ajudantes meus, né, então cada um tinha esse papel de maior destaque na sala de aula e todos eles passavam por esta experiência, de ser o ajudante e no outro dia não vou ser mais o ajudante, eu vou voltar a ser um aluno como todos os outros, e sem diferença (Professora B).

A convivência foi incentivada pela Professora na formação dos grupos. Segundo ela, durante o ano, instigou as crianças a constituírem grupos com diferentes colegas para que todos tivessem a oportunidade de conviver, aceitar e respeitar as diferenças.

Em relação à disciplina, a Professora B disse ter ficado bastante satisfeita com a sua turma durante o ano. Segundo ela, uma turma disciplinada é aquela que respeita as regras da escola, que cuida da sala de aula e do seu material – como a turma observada.

Questionada sobre as normas da sala de aula disse que as mesmas foram construídas e discutidas com a turma, já no início do ano:

Nós construímos coletivamente. Nós discutimos e fizemos. Hã... eu com a turma. E as primeiras normas que eles fizeram, as primeiras regras, as "leis", como a gente chamava, eram todas de "não": "Não pode correr, não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro..."; depois dessa etapa, a gente refez, a partir de "Não pode correr", então... foi meio uma tradução, "Pode caminhar na sala de aula", "É para caminhar na sala de aula", muito bem. Hã, "não pode quebrar os brinquedos ou os joguinhos". "Tem que ter cuidado com os

brinquedos e os joguinhos". Então, a partir daí, foi se fazendo o que [é] que pode fazer dentro da sala de aula. A sala de aula é um lugar que pode fazer muita coisa (Professora B).

As normas, para a Professora B, tiveram o objetivo de diferenciar o espaço da escola e ensinar aos alunos que nos diferentes espaços da vida, são esperados diferentes comportamentos.

[O objetivo das normas é] exatamente diferenciar que o local da escola e da sala de aula, não é o local da casa, ou da creche, ou de qualquer outra instituição, com a qual eles tenham contato. É um local onde... é um local diferente, onde é esperado um comportamento diferente. Assim como vários outros locais que eles vão encontrar ao longo da vida, né? (Professora B).

O mais importante para a Professora B é que os alunos apreendessem estes comportamentos e conseguissem perceber seu processo de crescimento.

...um bom processo é aquele em que o aluno se dê conta de onde é que ele estava e onde é que ele chegou e também que se dê conta de quanto mais ele quer evoluir. [...] Ele vê, a ponto de dizer "Eu estou bem, né?" Quer dizer... "Eu faço as coisas, agora eu entendo que tem uma lógica que tem que começar e terminar o trabalho, né? Que eu não posso jogar tudo pro alto, não posso sair brincando tem que começar e terminar"... (Professora B)

Como comportamentos não-desejados acontecidos durante as aulas, a Professora B destacou três: “correr em sala de aula”, “trazer objetos de fora do contexto para a aula” e “não respeitar combinações”.

Quando os alunos corriam pela sala, a Professora disse infligir o “castigo” de ter que voltar para o lugar e não sair por um longo tempo. Segundo ela, por ser permitido caminhar pela sala durante as atividades, ter que ficar sentado representava um sacrifício e, portanto, um castigo:

[...] é muito difícil uma criança de sete, oito anos, não sair do seu lugar. Normalmente, eles podem fazer isso dentro da sala de aula. Não há uma restrição que eles tenham que entrar à uma e meia e sair às seis horas da tarde tendo que ficar sentadinhos. Não... Não... Eu não me importo que eles circulem. Mas eles sabem que quando eles têm que ficar no lugar, acabou (Professora B).

Ao repreender o aluno, a Professora disse relembrar os motivos da proibição de correr em aula:

...quando corriam na sala de aula, ficavam de castigo. Eles tinham que voltar pro lugar e não podiam sair do lugar por um tempo loongo, que eles sabiam... deez minutos, aí eles sabiam. Era um tempo loongo. E... e a gente sempre voltava a discutir: por que [é] que não pode correr na sala de aula? Isso era sempre relembrado: ah, porque aqui tem... tem as mesas, as mesas têm pontas, tem as cadeiras, a gente pode cair, pode se machucar, pode bater com a cabeça, e aí... a cada vez, a situação ficava pior, né, a gente pode até morrer correndo dentro da sala de aula... havia um perigo. Há um perigo. Não é como

no jardim [de infância] onde as salas, as mesas, realmente são redondinhas; claro que eles podem bater e se machucar, também, mas não tem quina, né, e ali, já era uma sala diferente, que tinha mais perigo pra eles (Professora B).

Segundo a Professora, não era muito comum que os alunos trouxessem objetos fora do contexto, como, por exemplo, esmaltes, isqueiros, brinquedos. Porém, algumas vezes isto aconteceu e a Professora lidou com a situação repreendendo o aluno e recolhendo o objeto para devolvê-lo no final da aula, ou conforme o caso, para o responsável. A repreensão, segundo ela, era no sentido de que o aluno entendesse que, trazer este tipo de objeto, atrapalhava a aula.

Por valorizar e ressaltar que o relacionamento com a turma foi muito afetivo, de muito respeito, o comportamento não-desejado considerado mais sério pela Professora, até por envolver a confiança dela nos alunos, foi o desrespeito às combinações:

...Algumas vezes eles combinavam alguma coisa comigo. como ir ao banheiro, ou ir pra um lugar específico e ficavam no pátio, né... Isso acontecia com pouca frequência, assim, e aí eu dizia que estava braba, que tinha perdido a confiança neles, naquela pessoa específica, mas...se a pessoa, se o aluno ou a aluna envolvida não tivesse se envolvido em nenhum problema, né, só ficou passeando um pouco, bastava o meu xingão e pronto, né, acabou. Se não, se ainda por cima, além de ter ficado no pátio, além de não ter feito o combinado, ficou no pátio e ainda houve algum problema, aí eu encaminhava pra orientação, pra coordenação de turno, pra quem estivesse lá naquele momento pra resolver

formalmente. E eu dizia "eu perdi a confiança e agora?, pediu pra ir ao banheiro e foi fazer outra coisa"... (Professora B)

Percebeu-se que a Professora B não explicitou aos alunos as normas de funcionamento da sala no primeiro dia de aulas. Estas foram construídas por ela em discussão com os alunos. Não observei este momento. Porém, mesmo as normas tendo sido discutidas e construídas por todos, não eram explicitadas ou lembradas pela Professora durante o trabalho. Apenas nos momentos em que ocorriam comportamentos não-desejados é que a Professora recorria às regras como forma de questionar os alunos sobre os comportamentos adequados.

A Professora B preocupou-se mais em instruir os alunos nos comportamentos apropriados para a vivência em grupo. Demonstrou preocupar-se com valores e as regras pareciam significar maneiras de conviver respeitando o outro, não uma formalidade. Por exemplo, ao conduzir as crianças para fora da sala, para o refeitório ou pátio, a Professora não se importava que todos apenas caminhassem juntos, sem a estrutura formal da fila. As orientações que dava eram no sentido de que as crianças não se machucassem. Portanto, ela só intervinha se percebia que os alunos estavam se empurrando, se batendo, ou correndo. Para ela, a disciplina estava no respeito ao outro.

Esta preocupação foi demonstrada também ao repreender os alunos: as repreensões eram basicamente feitas por apelos pessoais. A Professora procurava explicar que tal comportamento era inadequado e

mostrar as razões, no que as crianças estavam se prejudicando e prejudicando aos outros.

QUADRO 8. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS ÀS REGRAS HIERÁRQUICAS – DISCURSO REGULADOR

E++	E+	E-	E--
<p>A forma de comunicação entre o professor e os alunos baseia-se em uma relação posicional e autoritária. O professor é quem indica as normas de conduta social para a sala de aula e usa expressões imperativas de comando para estabelecer a ordem. A natureza hierárquica da relação professor-aluno é explícita.</p>	<p>A forma de comunicação entre o professor e os alunos baseia-se em uma relação posicional. O professor explicita as normas de conduta social para a sala de aula. Para estabelecer a ordem, o professor usa apelos posicionais e, algumas vezes, apelos pessoais. A natureza hierárquica da relação professor-aluno é explícita.</p>	<p>A forma de comunicação entre o professor e os alunos baseia-se em uma relação inter-pessoal. O professor não explicita as normas de conduta social para a sala de aula. Porém, estas são relativamente flexíveis, pois o professor leva em consideração os assuntos pessoais dos alunos. Para estabelecer a ordem, o professor usa apelos pessoais e, algumas vezes, apelos posicionais. A natureza hierárquica da relação professor-aluno é implícita.</p>	<p>A forma de comunicação entre o professor e os alunos baseia-se em uma relação inter-pessoal e afetiva: o professor usa apelos pessoais para estabelecer a ordem. O professor não indica as normas de conduta social para a sala de aula e estas são flexíveis. O professor sempre leva em consideração os assuntos particulares dos alunos. A natureza hierárquica da relação professor-aluno fica implícita.</p>

QUADRO 9. NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO REFERENTES ÀS REGRAS HIERÁRQUICAS – DISCURSO REGULADOR

E+	E--
<p>PROFESSORA A</p> <p>√ Valorizava as normas de conduta social como forma de manter a ordem.</p> <p>√ As regras da sala de aula foram iniciativa da Professora.</p> <p>√ Explicitava aos alunos os comportamentos aceitáveis e desejados nos diferentes ambientes da escola.</p> <p>√ Para estabelecer a ordem, a Professora costumava usar apelos posicionais, explicitando as relações esperadas de obediência e respeito. Mas, não raro, usava apelos pessoais, explicando o comportamento desejado como o melhor para o aluno.</p> <p>√ Costumava valorizar os “hábitos de educação”, como chamava os hábitos de cordialidade e ensinava-os pelo exemplo.</p> <p>√ Durante as atividades, os alunos eram instruídos a permanecerem em seus lugares, trabalhando em silêncio.</p>	<p>PROFESSORA B</p> <p>√ Valorizava as normas de conduta social como forma de conselhos para a boa convivência.</p> <p>√ No início do ano discutiu e construiu as normas de conduta social com os alunos.</p> <p>√ Não costumava, durante a aula relembrar ou explicitar as regras aos alunos.</p> <p>√ Para estabelecer a ordem, geralmente depois de ocorrer algum comportamento não-desejado, a Professora costumava usar apelos pessoais, sempre explicando a inadequação do comportamento e fazendo com que os alunos refletissem sobre o acontecido.</p> <p>√ Costumava valorizar a convivência, o respeito e os valores.</p> <p>√ Durante as atividades não se importava se os alunos conversassem ou levantassem de seus lugares, desde que fizessem os trabalhos.</p>

4.2.2. Discurso Instrucional

O Discurso Instrucional foi observado nas seguintes dimensões: *seleção dos conteúdos, seqüência dos conteúdos e ritmagem.*

- Seleção dos Conteúdos

O objetivo foi observar como é feita a seleção dos conteúdos.

PROFESSORA A

Na Escola A, da Rede Estadual, a Professora, desde o primeiro dia de aula, deu aos alunos apenas uma noção geral do trabalho a ser desenvolvido. Ao introduzir a primeira atividade, uma dinâmica de apresentação, questionou os alunos: "E o que a gente veio fazer aqui [na escola]?" Depois de ouvir algumas idéias dos alunos, a Professora disse: "A gente veio estudar junto..." (Observação nº. 1-A). Porém, não detalhou os conteúdos, os assuntos ou o que seria trabalhado.

Durante as apresentações, ainda no primeiro dia de aula, quando as crianças diziam seus nomes, a Professora A comentou que "...durante o ano todos vão fazer um trabalhinho de descobrir quem escolheu seu nome" (Observação nº. 1-A). Porém, não perguntou aos alunos o que eles gostariam de estudar, ou deu chance para que eles se manifestassem.

O conteúdo foi, em algumas atividades, explicitado pela Professora A aos alunos durante ou após a tarefa. Por exemplo, no primeiro dia de

aula, na dinâmica de apresentação, uma brincadeira em que os alunos se apresentaram uns aos outros, cada criança recebeu da Professora um quadradinho de papel colorido. A brincadeira consistiu, num primeiro momento, de uma "chamada de cores". A Professora dizia o nome de uma cor e as crianças que tinham o quadradinho da cor "chamada", erguiam a mão. Ao explicar a atividade, disse: "Eu já estou trabalhando nomes aqui e as cores..." (Observação nº. 1-A). Após o término da atividade, a Professora pegou um quadradinho de cada cor, segurou-os na mão, e disse: "Essas são as cores que nós trabalhamos hoje" (Observação nº. 1-A). Em outra ocasião, ao concluir o trabalho com as letras iniciais das palavras, em uma folhinha, disse: "Hoje, nós estamos trabalhando só com o alfabeto" (Observação nº. 2-A).

Durante a realização da tarefa de escrita do nome, no primeiro dia de aula, a Professora A ressaltou que "todo mundo está aqui pra aprender" (Observação nº. 1-A), tranquilizando as crianças que demonstraram dificuldades. Mas não explicitou, apenas insinuou que um dos conteúdos a serem trabalhados seria a escrita do nome.

A Professora A incentivou a participação dos alunos nas atividades planejadas por ela. Mas, foi ela quem determinou a duração e o conteúdo das mesmas. Para encerrar uma atividade em que o aluno chamado deveria apontar a letra inicial das palavras ditas pela Professora, ela disse: "Agora acabou, por que eu já disse todas as letras" (Observação nº. 2-A).

Quando iniciava uma tarefa, a Professora A orientava a realização da mesma, explicitando todos os passos para sua conclusão e circulava pela

sala, observando e intervindo no trabalho dos alunos, pedindo, inclusive, que os alunos apagassem e reescrevessem, quando acreditava necessário (Observação nº. 3-A). A Professora passava de mesa em mesa, orientando os alunos na atividade, inclusive no traçado das letras (Observação nº. 2-A).

Quando a tarefa era no caderno, a Professora A orientava a utilização e organização do espaço. Numa tarefa que pedia a formação de frases, por exemplo, a Professora orientou que todos deixassem três linhas em branco depois de cada palavra para as frases a serem elaboradas (Observação nº. 4-A).

A Professora A procurava estar atenta aos assuntos trazidos pelos alunos em suas conversas informais. Observava por exemplo, os desenhos e as conversas geradas pelos mesmos e, de vez em quando explorava o assunto. Foi o que aconteceu no primeiro dia de aula. Ao notar que um desenho de uma tartaruga trouxe várias idéias, algumas um tanto fantasiosas, sobre a vida das tartarugas, a Professora A retomou o tema com todos e falou algum tempo sobre as características das tartarugas (Observação nº. 1-A).

Quando algum aluno terminava a tarefa antes dos outros, a Professora A selecionava tarefas extras para ele. Quando uma aluna dizia já ter concluído, a Professora pedia o caderno para passar mais tarefas para ela (Observação nº. 3-A). Tais tarefas podiam ser em folhinhas também.

As tarefas de tema de casa eram dadas pela Professora A com a

orientação de serem feitas em casa. Era ela quem selecionava as atividades, que eram, geralmente apresentadas em folhinhas. Em uma aula, ao passar pelas mesas para conferir o tema, ela disse: “O tema é um reforço que o professor dá pra vocês, pra ver se vocês aprenderam, né, vamos nos antenar, e fazer o tema em casa” (Observação nº. 3-A).

Ao trazer uma historinha para a turma, a Professora A escolhia alguma que podia ser relacionada ao conteúdo que queria desenvolver. Quando foi contar a história “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, explicitou que ia “fazer perguntas depois da história” e disse que “...depois a gente vai trabalhar inclusive quantidades; aqui, a gente vai trabalhar tamanhos também: maior, menor, pequeno, grande, mais, menos...” (Observação nº. 2-A).

Ao levar as crianças para o pátio, para uma aula de Educação Física, a Professora A não explicitava o que seria trabalhado. As atividades eram escolhidas por ela e os alunos eram incentivados a participar, mas não opinavam nem sugeriam outras (Observação nº. 4-A).

Questionada em entrevista, a Professora A colocou que os conteúdos foram selecionados pelo grupo de professores da 1ª. série, que se reuniu, no início do ano, em torno de uma lista de conteúdos obrigatórios recebida da Secretaria Estadual de Educação (SEC).

Foi no início do ano que o grupo traçou o planejamento, escolhendo e dividindo os conteúdos ao longo dos três trimestres letivos.

...É a gente que se reúne. A gente faz os conteúdos, né, e aí a gente seleciona o que [é] que pode entrar e o que [é] que tira fora [*da lista da SEC*]. Os professores mesmo. Os professores é que discutem e aí a maioria vence (Professora A).

A seleção dos conteúdos, definida pelos professores, costumava ser comunicada pela Professora A aos alunos no início do ano e no início de cada trimestre.

...Só no início do trimestre a gente fala o que se vai trabalhar. Cada início de trimestre (Professora A).

A Professora A disse permitir que os alunos interferissem em sua seleção de conteúdos, dizendo como queriam trabalhar.

...A gente procura dizer pra eles o que [é] que a gente vai trabalhar, né... Hã... Como vai trabalhar... Como é que eles querem trabalhar também, seria... Daí eles mesmos nos dão ajuda, né. O que [é] que pode ser trabalhado naqueles conteúdos, eles também ajudam, né (Professora A).

Disse, também, valorizar e aproveitar as sugestões que os alunos traziam.

Por exemplo, às vezes tu queres trabalhar um filme que eles viram, que eles começam a falar, que está mais importante. Então, tu trabalhas aquilo em

sala de aula, né. Ou uma historinha, “ah, quero contar...” Vamos trabalhar uma história, né, se eles estão interessados numa história, né, ou contar alguma coisa da realidade deles que vem de casa, a gente procura ouvir, também, né... (Professora A).

No decorrer das aulas, a Professora A disse planejar variadas tarefas (“...tarefas com consultas, tarefas em grupos, tarefas individuais, tarefas de pesquisa...”) que os alunos deviam realizar, prevendo, inclusive, uma quantidade maior de tarefas para os alunos mais rápidos (“...levando tarefinhas, né, extras...”).

Sobre o caderno, disse:

...Eu só explico como usar o caderno. Porque, às vezes, a criança não sabe que tem a margem, né, aquelas coisas assim, tudo eu explico, agora o resto é com eles, né, que tem as linhas, aí a gente explica no quadro como é que é; a gente faz o desenho e explica, né. Porque tem criança que começa aqui, vai lá pro final, volta, né, que não sabe, né, não tem noção de espaço. A maioria não tem noção de espaço quando chega. Aí tu tens que explicar primeiro trabalhar isso aí né... (Professora A).

Percebeu-se que a Professora A seguiu a lista de conteúdos da SEC, conforme o combinado com as colegas no início do ano. Disse comentar com os alunos quais os conteúdos seriam trabalhados e ouvir suas sugestões, mas nenhum destes momentos foi por mim observado.

Ela avaliou que valorizava as sugestões dos alunos sobre o conteúdo

a ser trabalhado, mas percebeu-se que as sugestões foram poucas e somente eram aceitas se complementavam ou vinham ao encontro do trabalho planejado pela Professora. Como, por exemplo, na vez em que um dos alunos disse que gostaria de trazer uma fita de vídeo para que a turma assistisse. A Professora ouviu as sugestões do aluno, mas foi ela quem escolheu o título (Observação nº. 3-A).

Demonstrou ser muito organizada com seu planejamento e realmente trazia tarefas variadas para que os alunos realizassem e aqueles que terminavam antes dos outros contavam com atividades extras.

Além de explicitar como gostaria que o caderno fosse organizado, como relatou na entrevista, a Professora A também especificava a organização das demais tarefas, como aquelas realizadas em folhinhas, por exemplo.

Em resumo, a Professora A demonstrou estabelecer uma seleção de conteúdos *fixa*, indicando apenas vagamente o que pretende trabalhar, determinando as tarefas que devem ser realizadas pelos alunos, sem consultá-los.

PROFESSORA B

Na Escola B, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a Professora, no primeiro dia de aula, deu aos alunos apenas uma noção muito geral do que seria trabalhado durante o ano. Disse apenas que

“...neste ano eles vão aprender muitas coisas...” (Observação nº. 1-B).

Também no primeiro dia, fez referências à organização dos materiais. Orientou que todos os dias eles deveriam trazer o caderno, o lápis e a borracha. Deu orientações sobre o uso do caderno, dizendo que “não é para amassar ou rasgar, mas trabalhar com capricho” (Observação nº. 1-B). No entanto, as orientações foram gerais e a Professora não se deteve em detalhá-las.

Quanto ao conteúdo, a Professora B não fez referência ao que seria trabalhado durante o ano no primeiro dia de aula. Como primeira atividade no quadro, pediu que os alunos copiassem o alfabeto, relacionando oralmente cada letra com palavras conhecidas. Notou-se que a Professora aproveitou a oportunidade para fazer uma atividade conhecida dos alunos, na intenção de deixá-los à vontade. Porém, apenas citou que eles aprenderiam coisas novas, referindo-se ao trabalho que eles faziam no ano anterior (Observação nº. 1-B).

Durante as aulas, havia muitos momentos informais, onde as crianças conversavam entre si e com a Professora. Algumas vezes, nestes momentos surgiam assuntos que despertavam o interesse das crianças. Mas nem sempre eram explorados pela Professora. Numa ocasião, um grupo de alunos conversava e um deles chamou a Professora. Perguntou: “...é verdade que se eu pisar numa borboleta, chove?” (Observação nº. 2-B). A Professora apenas riu e disse: “Não, não chove nada, mas mata a borboleta”. Depois que a Professora se afastou, percebi que a discussão ainda continuou.

Ao propor tarefas, a Professora B não explicitava a utilização e organização do espaço, a não ser quando orientava quanto à linha que os alunos deviam pintar após a data e após algumas atividades no caderno. Mas quando pedia trabalhos em folhas, em que as crianças tivessem que desenhar palavras com letras pré-determinadas, por exemplo, nenhuma instrução era dada sobre o aproveitamento da folha. A não ser que o aluno fizesse poucos desenhos. Nesse caso, era orientado a fazer mais (Observação n.º. 3-B).

Quando escolhia alguma história para trabalhar com as crianças, ela procurava palavras com dificuldades ortográficas para explorar. Costumava, também, trazer pequenos textos com rimas para incentivar a criação de novas rimas e frases (Observação n.º. 4-B). A participação dos alunos era bem-vinda na realização das tarefas planejadas pela Professora e na invenção das frases e pequenos textos que podiam surgir do texto inicialmente trazido pela Professora.

Questionada sobre a seleção dos conteúdos, em entrevista, a Professora B relatou ser um processo que envolve toda a escola. Segundo ela, não há uma lista prévia. Ela afirmou que na proposta dos Ciclos de Formação, há a previsão da construção do Complexo Temático; esta é uma forma de organização do currículo que substituiu a lista de conteúdos, ampliando o horizonte do trabalho em direção às necessidades da comunidade, às competências a serem trabalhadas e a uma maior integração das diferentes disciplinas e dos diferentes níveis de cada ciclo.

Conforme o relato da Professora, atualmente, o trabalho dos professores da Escola B está um tanto afastado do Complexo Temático. Não houve a renovação do Complexo construído pelo grupo de professores na implantação dos Ciclos de Formação na escola, no final dos anos 90. Porém, é no trabalho de pesquisa realizado na época que o grupo de professores busca as questões que dão origem a seu planejamento.

Atualmente, nós estamos mais afastados do Complexo Temático, até porque, hã, exige muito tempo de planejamento, verdadeiramente, pra poder fazer um trabalho voltado pra isso, precisaria ter muitas reuniões com horário específico pra isso. Hoje em dia, o que [é] que a gente faz? A gente atua mais naquelas questões que já foram levantadas na comunidade, [...] questões das próprias origens das pessoas, que muitas, hã, acabaram chegando lá naquela comunidade porque vieram do interior do Estado, porque são... são... enfim, mudaram de vida; outras questões dos aspectos, assim, mais de superstição, né, que as crianças têm... Lendas e causos, assim, muito profundos, numa comunidade que está totalmente inserida numa cidade grande, num grande centro urbano e eles tem um pensamento mágico e os próprios pais têm. Então, sairia... A partir daí que vai se selecionando o conteúdo (Professora B).

A partir daí, o grupo de professores de cada ciclo planejou o trabalho, propondo objetivos e conceitos, primeiro para o ciclo todo e, em seguida, buscando as especificidades de cada ano-ciclo. Esta é uma etapa importante, tendo em vista que os três anos de cada ciclo são considerados como uma unidade, uma continuação.

...existe um planejamento conjunto do primeiro ciclo como um todo: primeiro, segundo e terceiro ano, e o da escola. Então existem conceitos que tem que ser trabalhados com diferentes profundidades nestas séries, né, e a partir daí vem as questões específicas, né? Como a minha turma corresponde a uma primeira série, tem questões específicas como apresentação das letras, trabalhar palavras significativas, né, trabalhar o nome dos alunos... (Professora B)

Por ver os três anos do primeiro ciclo como uma unidade, a Professora B delegou responsabilidades de certos conteúdos para o próximo ano, pois em sua avaliação, serão lá melhor trabalhados. É o caso, por exemplo, do traçado da letra cursiva. Ela considera melhor que seja a próxima professora a trabalhar, apesar do pedido dos alunos, que demonstraram interesse em aprender.

A Professora B, diz que seus alunos costumam participar da seleção dos conteúdos no momento em que usavam o calendário para planejar as atividades da semana. Regularmente, numa periodicidade quase semanal, ela reunia seus alunos em torno do calendário exposto na sala e fazia com eles marcações, assinalando os eventos da turma, como dias de aulas especializadas, dias de trocas de grupo e dias em que iam trabalhar certos assuntos. Este seria o momento em que os alunos poderiam dar sugestões de assuntos a serem trabalhados:

Normalmente em sala de aula, já se tem um momento, algum espaço em que a gente...em que eu sento com os alunos e a gente... nós fazemos o nosso planejamento da nossa turma. Nós temos um calendário, nosso, daí a gente olha quando é que vai ser... vão ser aqueles dias e o que [é] que a gente vai estudar nestes dias, [...] marcamos lá no calendário e eles já sabem que vai ter isso. Mais adiante vai ter outra coisa? Vai ter outra coisa. O calendário é muito útil até pra... fazer mais atividades e eventos que os alunos têm, como a escolha do grupo, né, [por] que eles sentam em grupo, né, então no calendário é marcado, dia tal, mudança de grupo, então eles já sabem que eles têm que vir, porque vai mudar...eles não vão sentar mais com aqueles colegas ou poderão, né, mas, mas vai mudar tudo (Professora B).

Mas, a Professora B disse que a interferência dos alunos na seleção dos conteúdos podia não ser tão explícita. Segundo ela, a motivação e o interesse dos alunos por determinados assuntos podia representar a continuação de um tipo de temática.

A Professora B, ao ser questionada sobre a importância dos conteúdos de seu ano-ciclo, demonstrou clareza em sua escolha dos que considerou imprescindíveis. Segundo ela, era essencial que se trabalhasse a questão da construção do número e do pensamento lógico, destacando a classificação e a seriação.

Classificação e seriação, conceitos estudados por Jean Piaget, são os conceitos matemáticos mais importantes segundo a Professora. Por classificação, compreende-se a capacidade da criança de "organizar os objetos em coleções e subcoleções baseadas em semelhanças e

diferenças, mas tendo em vista a configuração espacial de tais conjuntos” (Micotti, 1987: 84). Seriação é a capacidade de agrupar objetos “de acordo com suas diferenças ordenadas” (Micotti, 1987: 86), ou seja, do menor para o maior, por exemplo, sendo capaz de acrescentar novos objetos a esta série.

A Professora B relacionou estas duas competências com a escrita.

Citando Micotti (1987: 87):

É preciso ressaltar que as classificações e as seriações são agrupamentos importantes que se constituem aos sete-oito anos de idade. Tanto as operações de reunir objetos por semelhanças como as de agrupar por diferenças são suscetíveis de evolução e em geral se constituem aos sete-oito anos de idade. Como o domínio da escrita requer atividades desta natureza considerando-se ainda as relações espaciais torna-se difícil supor que a alfabetização ocorra sem a constituição destas operações.

...digamos que eu destaco a classificação e a seriação, daí vem, né, até pra poder formalizar os outros aspectos, que, daí, depois na escrita de textos e nas demais exigências vai precisar de coesão, coerência... Vai precisar numa historinha, de começo, meio e fim. Então digamos que a classificação e a seriação possam ser a base e a partir daí vem os demais conteúdos (Professora B).

A Professora B não considerou muito importante o trabalho com as datas comemorativas.

Eu, particularmente só trabalho as datas comemorativas se a escola como um todo trabalha, se não, a gente cita isso, comenta isso na sala de aula, mas não é...não existe um trabalho maior em relação (Professora B).

Em relação às experiências de vida, disse aproveitá-las muito mais em conversas informais.

...o interessante nessa faixa etária é que o que eles têm de história de vida é o que eles falam, nitidamente, né, então, é muito... é muito imediato, assim, [se] ontem aconteceu tal coisa, hoje eles já estão contando, e... e daí isso tudo é discutido, né, ah, quem mais viu isso, quem mais viu aquilo, ah, um cachorro me mordeu, quem mais já foi mordido por cachorro?, que [é] que a gente faz?, que [é] que isso, que [é] que aquilo, então, já são contados, já são falados... (Professora B)

Sobre o tipo de tarefas que costuma planejar, a Professora B citou cópia, recorte, colagem, escrita coletiva, escrita individual de textos e ditados. Os alunos que acabavam eram incentivados a fazer a próxima atividade. Mas, a exigência da Professora era a conclusão da tarefa anterior para que passasse para a próxima.

Segundo a Professora B, os alunos podiam realizar atividades livres.

...em alguns momentos assim, eles tinham...tinham um cantinho que eles sabiam que tinha algumas folhas ou alguns livrinhos, ou alguns joguinhos - ia

variando ao longo do ano - pra quem terminava, ou quem...quem, enfim...enfim já tinha dado conta podia fazer outra atividade (Professora B).

Percebeu-se, no dia-a-dia, que a Professora B preocupava-se com as questões mais amplas da comunidade, conforme previsto no planejamento maior da escola. Ela gostava de ouvir as conversas dos alunos, incentivava momentos informais em que os alunos estivessem à vontade e falassem de suas experiências. Podia ser durante a realização de um desenho livre, ou até mesmo enquanto copiavam do quadro. As crianças costumavam conversar e rir e a Professora se integrava a estas conversas com facilidade. Isto pôde ser observado, por exemplo, no espaço do refeitório.

Porém, os assuntos eram utilizados e explorados pela Professora se viessem ao encontro do que ela estava planejando. Um exemplo é a ocasião em que os alunos perguntaram sobre a relação da morte da borboleta com a chuva. A Professora não incentivou a continuação do assunto. Quando questionada se era verdade se chovia quando alguém matava uma borboleta, ela riu, disse que não e continuou a olhar os trabalhos dos alunos, passando de mesa em mesa (Observação nº. 2-B).

A Professora B conseguiu especificar, durante a entrevista, os conteúdos que considerou mais importantes. Disse costumar conversar sobre os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, dando-lhes a chance de interferir e opinar. Não observei nenhum desses momentos. No

dia-a-dia, os alunos opinavam sobre a tarefa que gostariam de realizar, mas era a Professora quem fornecia as opções de atividades.

As atividades livres eram feitas apenas pelos alunos que conseguiam concluir as tarefas dadas pela Professora e, assim, alguns alunos mais lentos não conseguiam realizá-las, ou podiam fazê-las por pouco tempo, só até todos terminarem a atividade dada.

A Professora B demonstrou estabelecer uma seleção *relativamente flexível*, planejando tarefas variadas, mas dando possibilidades para que os alunos escolhessem atividades em alguns momentos. O planejamento podia ser alterado, de acordo com os interesses do grupo em fazer esta ou aquela atividade, ou alguma outra questão da escola, desde que contemplassem o planejamento maior.

QUADRO 10. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

E++	E+	E-	E--
A seleção dos conteúdos é exclusivamente feita pelo professor que não leva em consideração as necessidades dos alunos, não oportuniza momentos de discussão sobre os assuntos a serem trabalhados, nem aceita sugestões dos mesmos.	A seleção dos conteúdos é feita pelo professor. Porém, este leva em consideração as necessidades dos alunos, mas só aceita sugestões dos mesmos e as explora, se os assuntos sugeridos complementarem seu planejamento.	A seleção dos conteúdos é feita pelo professor, levando em consideração as necessidades dos alunos e revendo o planejamento de acordo com as sugestões, opiniões e a dinâmica do dia-a-dia.	A seleção dos conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos, numa discussão em que todos podem opinar e onde as experiências dos alunos são prioridade.

QUADRO 11. NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO COM RELAÇÃO À SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

E+	E-
<p style="text-align: center;">PROFESSORA A</p> <p>✓ Os conteúdos foram selecionados pelos professores a partir de uma lista da SEC. Reuniram-se no início do ano e planejaram o que trabalhariam a cada trimestre.</p> <p>✓ No primeiro dia de aula a Professora A não explicitou os conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano, por já tê-los definido.</p> <p>✓ A Professora A costumava, algumas vezes, explicitar aos alunos o conteúdo que estava sendo trabalhado durante ou após a atividade.</p> <p>✓ A participação dos alunos era incentivada, mas as atividades eram planejadas pela Professora.</p> <p>✓ As atividades extras eram planejadas pela Professora.</p> <p>✓ As atividades para casa eram planejadas pela Professora e cobradas por ela.</p> <p>✓ A Professora A explicitava a organização e a forma de</p>	<p style="text-align: center;">PROFESSORA B</p> <p>✓ Os conteúdos foram selecionados a partir das necessidades da comunidade escolar, detectadas a partir da pesquisa sócio-antropológica realizada há alguns anos atrás.</p> <p>✓ No primeiro dia de aula a Professora B não explicitou os conteúdos que seriam trabalhados ao longo do ano, por acreditar na participação indireta.</p> <p>✓ A Professora B não costumava nomear os conteúdos que seriam trabalhados.</p> <p>✓ A participação dos alunos era incentivada e eles podiam escolher, em alguns momentos, alguma das atividades oferecidas pela Professora para realizar.</p> <p>✓ As atividades extras eram planejadas pela Professora e os alunos podiam escolher entre várias a sua disposição.</p> <p>✓ A Professora B dificilmente passava tarefas para casa.</p> <p>✓ A Professora B explicitava a organização e a forma</p>

utilização do espaço nas tarefas que propunha em folhas e no caderno diário.

✓ A Professora A costumava ficar atenta aos assuntos discutidos pelos alunos entre eles, explorando-os oralmente, trazendo-lhes informações "científicas".

✓ As historinhas trabalhadas eram escolhidas pela Professora de acordo com assuntos que podia trabalhar.

✓ Os alunos não interferiam na seleção dos conteúdos explicitamente.

✓ As atividades foram definidas previamente e realizadas em sala de aula conforme planejadas.

de utilização do espaço nas tarefas que propunha em folhas e no caderno diário apenas de forma bastante geral.

✓ A Professora B costumava ficar atenta aos assuntos discutidos pelos alunos entre eles em suas conversas informais, mas nem sempre explorando-os no momento. Usava esses assuntos para complementar seu planejamento.

✓ As historinhas trabalhadas eram escolhidas pela Professora de acordo com assuntos e/ou palavras que podia trabalhar. A partir delas, incentivava a criação de frases e pequenos textos.

✓ Os alunos podiam interferir, na seleção dos conteúdos explicitamente ou implicitamente através de seu desinteresse ou interesse por outro assunto.

✓ O planejamento é flexível, podendo ser modificado pela Professora de acordo com o grupo ou alguma outra questão da escola.

- Seqüência dos Conteúdos

O objetivo foi observar quem determinou a seqüência dos conteúdos.

PROFESSORA A

A Professora A não explicitou, no primeiro dia de aula, qual seria a seqüência dos conteúdos e assuntos a serem trabalhados durante o ano. Apenas disse que “neste ano todo mundo vai aprender muita coisa nova” (Observação nº. 1-A).

Porém, percebeu-se que ela tinha um roteiro pré-planejado para cada aula e, no decorrer da aula, costumava dizer quais eram as próximas atividades planejadas, informando aos alunos o que seria feito. No primeiro dia ela disse: “Agora, nós vamos fazer uma brincadeira e depois nós vamos fazer um trabalhinho que eu vou dar uma folha. Nós não vamos usar o caderno hoje ainda” (Observação nº. 1-A).

Em alguns momentos, costumava informar, inclusive, os conteúdos que seriam trabalhados nas atividades, como quando contou a história Cachinhos Dourados e os Três Ursos: “Depois a gente vai trabalhar inclusive quantidades aqui, a gente vai trabalhar tamanhos também: maior, menor, pequeno, grande, mais, menos...” (Observação nº. 3-A).

Desde o primeiro dia de aula, a Professora A demonstrou seguir uma rotina de horários que explicitou aos alunos no primeiro dia de aula. Tal rotina era baseada nos horários estabelecidos pela escola (entrada,

merenda, recreio, ida ao banheiro, saída, educação física...). Disse: "...ó, nós temos horário pra entrar, e tem que cuidar pra não chegar atrasado quem mora aqui, depois a gente vai ter recreio [...]. Aí depois tem o horário da saída, é meio-dia, né? [...]. Tem a hora de levar no banheiro [...]. A gente tem hora pra ir ao banheiro. Então, a hora que for de ir ao banheiro, a professora leva todo mundo... Aí a gente volta pra sala ou vai pra merenda. De preferência eu vou levar vocês antes de ir na merenda no banheiro, tá?, todo mundo..." (Observação nº. 1-A).

Nos dias de educação física, lembrava às crianças o horário, pedindo que não demorassem ao fazer as tarefas: Dizia que todos deveriam terminar se quisessem participar das atividades de educação física (Observação nº. 4-A). E, até mesmo nas aulas de educação física, que eram ministradas pela Professora, as atividades eram planejadas e executadas na seqüência programada por ela, não costumando explicitar o que seria realizado antes do momento da realização.

Durante a aula, a Professora orientava a seqüência do trabalho, e não permitia que os alunos interferissem no que já estava programado. Era ela quem os conduzia, mostrando o que era para ser feito na atividade proposta e na próxima. Numa atividade em folhinha, por exemplo, orientava que ligassem as letras iniciais dos nomes aos desenhos correspondentes, depois, referindo-se a uma segunda atividade da folha completassem o alfabeto. Passava nas mesas olhando e colando os trabalhos no caderno de quem já havia concluído e recortado. Insistia com todos para que colorissem. Durante a atividade, costumava pedir para que

todos terminassem logo suas tarefas, pois queria seguir com o planejado. (Observação nº. 2-A).

Ao propor uma atividade, a Professora A preocupava-se em orientar cada passo do trabalho. Foi o que aconteceu, por exemplo, ao distribuir uma folha em branco, convidando os alunos a fazer um desenho: "Primeiro nós vamos usar o lápis e a borrachinha. Depois, quem tem lápis de cor, pode usar" (Observação nº. 1-A). Ou quando a Professora distribuiu uma folha mimeografada onde os alunos deveriam completar com a quantidade, colocando o número de acordo com o que estava desenhado: Ela instruiu que os alunos contassem os dedinhos desenhados e escrevessem na linha abaixo o número correspondente. Na segunda atividade, deviam desenhar dentro de caixas a quantidade correspondente (Observação nº. 2-A). A atividade só podia ser começada depois que a Professora terminava as instruções (Observação nº. 2-A).

A Professora A explicitava aos alunos os diferentes momentos da aula: "A conversa é pra depois, vamos lá, todo mundo trabalhando" (Observação nº. 3-A). Ou, como na ocasião em que a Professora orientou que os alunos deviam fazer uma atividade no caderno e depois uma atividade com o livro. Ela percebeu que alguns alunos estavam pegando os livros sem terminar o trabalho e disse: "A tarefa do livro é depois de copiar. Vamos lá!" (Observação nº. 3-A).

Questionada em entrevista sobre a seqüência dos conteúdos, a Professora A disse ser o grupo de professores, em sua escola que, ao selecionar o conteúdo, determina também sua seqüência.

A gente mesmo, os professores. A gente se reúne no início do ano e já faz, hã... todo o plano do ano. Aí, divide por... Agora é trimestre, mudou, era bimestral, né? A gente divide. No primeiro trimestre [o] que [é] que a gente vai trabalhar... depois continua no outro trimestre... sabe, divide direitinho. Aí, aquilo que tu não conseguiu dar no primeiro, tu anota e dá no outro, vai dando (Professora A).

Porém, no trabalho com suas turmas, cada professora teve a liberdade de decidir qual a seqüência, de acordo com a especificidade de seu grupo de alunos.

Pra primeira série - tu pensa, ah, vai todo mundo junto... Não, às vezes tem gente, que... às vezes, as gurias falam assim "ah, eu vou começar pela letra B", quando tu começa nas letras, né... "Ah, vou começar pela C". Cada um pensa como vai começar e depois forma os seus trabalhinhos... (Professora A)

A Professora A demonstrou bastante domínio dos conteúdos a serem trabalhados e da seqüência que considera melhor.

Primeiro, tu tens que começar com a criança trabalhando a identificação do nome, né, a parte da família, né, que vem primeiro. Depois vem a parte do... do alfabeto. O que [é] que ela conhece, né, as letras, que são conhecidas. Depois da parte do alfabeto, tu vais trabalhando as palavrinhas, né [...] e depois

vem toda aquela parte que tem que trabalhar textos, frase, daí... tudo, da matemática, também, tem que trabalhar bastante, os números, né. Mas agora o básico da primeira série é a criança saber ler e escrever e os números até 99. Pra segunda série, né, tem que saber. São questões práticas (Professora A).

A Professora A não costumava explicitar aos alunos a seqüência em que os conteúdos seriam desenvolvidos. Questionada se costumava especificar a seqüência aos alunos, disse:

Ah, não, não. A gente vai trabalhando e depois vê, né, o que [é] que não deu pra trabalhar a gente retoma de novo. Não (Professora A).

Demonstrou, também, dar importância aos horários:

...tem horário pra isso, pra aquilo. Lá é tudo com horário, né, tem o horário da merenda, o horário da entrada, começando, né. Aí eles tinham o horário da merenda, o horário do banheiro, porque ali em cima eram várias turmas usando o mesmo banheiro. Então tem horário pra tudo, né... [...] e o horário do recreio, aí o horário da entrada de novo, o horário da saída... é tudo com horário é tudo com disciplina... [...] tudo tem que ter horário senão não anda... (Professora A)

Ao reunir-se com o grupo de professoras de 1^a. série, no início do ano, a Professora A decidiu a seqüência em que os conteúdos seriam

trabalhados. Ao fazer o planejamento específico para sua turma, ela pôde considerar e modificar a seqüência tornando-a mais adequada.

Tanto durante a entrevista, quanto no dia-a-dia, essa Professora demonstrou muita segurança em relação à seqüência dos conteúdos a ser desenvolvida em sua 1ª. série. Porém, essa seqüência não é explicitada aos alunos.

No entanto, no decorrer da aula, ela costumava dizer quais eram as próximas atividades planejadas, numa preocupação em cumprir os horários (entrada, merenda, recreio, ida ao banheiro, saída, educação física...). Um exemplo é o relato da observação n°. 4-A, onde a Professora A lembrava, desde o início da aula, a aula de educação física e as tarefas que deviam ser feitas antes do horário da mesma.

Ao propor uma tarefa, a Professora A detalhava aos alunos os passos que esperava que fossem dados para a resolução da mesma. Orientava o material que devia ser usado e repetia as instruções sempre que achava necessário.

A Professora A demonstrou estabelecer uma seqüência *fixa*, onde os alunos não podiam interferir.

PROFESSORA B

A Professora B não explicitou aos alunos, no primeiro dia de aula, a seqüência dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Nem a seqüência das atividades do primeiro dia foi explicitada. Pôde-se perceber

que a seqüência planejada para este dia, pela Professora, foi alterada pelas atividades da escola, pois, depois de receber um recado de outra Professora, na porta, ela dirigiu-se aos alunos e disse: "Como é o primeiro dia, vamos ter alguns horários meio diferentes" (Observação nº. 1-B). Disse isso para referir mudança no horário de lanche dos alunos.

Durante o dia-a-dia, a Professora B não costumava explicitar a seqüência das atividades planejadas. Apenas avisava os alunos das próximas tarefas a serem feitas, e onde, se no caderno, em folhas ou em outro material. Ela instituiu uma rotina bastante flexível. A primeira coisa que todos deveriam fazer ao entrar na sala de aula, após o almoço, era a escrita da data. Alguns alunos nem mais esperavam pela Professora, pois logo aprenderam a escrevê-la sozinhos e usavam a escrita do quadro como possibilidade de correção de possíveis erros.

A Professora B trazia um roteiro pré-planejado da aula, baseado nos horários da escola, como almoço, lanche, recreio e aulas especializadas (educação física, arte-educação, hora do conto...). Porém, pôde-se perceber que tal planejamento era considerado por ela apenas como um roteiro pronto para ser modificado.

Tais modificações ocorreram por vários motivos, como, por exemplo, modificação de horário da escola. Foi o que aconteceu no primeiro dia de aula, quando o horário de lanche foi diferente e, sem prévia combinação com a Professora B, a Professora responsável pela Hora do Conto pediu um período para trabalhar com as crianças.

Ou as modificações no roteiro ocorriam por mudança no interesse dos alunos. Algumas atividades podiam ser escolhidas por eles. Um exemplo foi a atividade de desenho do texto da Centopéia. A Professora perguntou quem gostaria de fazer os desenhos das frases, enquanto outros copiavam do quadro e outros faziam desenho livre (Observação nº. 4-B).

Outro motivo de modificação do roteiro da aula: quando os recursos não estavam disponíveis, como na aula em que a Professora planejou usar os livros didáticos de alfabetização. Estes livros ficam na biblioteca. Apesar de ter combinado com a Professora responsável por eles, esta não havia separado nem enviado os livros até o recreio. A Professora teve de fazer outras atividades até os livros estarem disponíveis (Observação nº. 2-B).

Ao propor uma atividade, a Professora B não costumava explicitar os passos a serem dados para a realização da mesma. Apenas dava as linhas gerais. Um exemplo foi quando propôs que os alunos desenhassem coisas com a letra A em uma folha em branco. Ela distribuiu uma folha para cada criança. Orientou que eles escrevessem a letra A, depois de colocar o nome. Pediu, então, que desenhassem coisas que começavam com a letra A (Observação nº. 3-B).

Questionada em entrevista sobre quem definiu a seqüência dos conteúdos, a Professora B disse ter sido responsabilidade dos professores, em suas salas de aula, a partir do planejamento maior de ano-ciclo.

Os professores na sua sala de aula. Normalmente, nós já atuamos, as professoras de 1ª. série atuam relativamente em conjunto, né. Existe um debate entre nós. Apesar de que em alguns momentos, algumas vão dar prioridade para um conteúdo antes do outro, independentemente disso. Mas de uma maneira geral, é, é feito pelas próprias professoras (Professora B).

Aos alunos, a Professora B não costumava explicitar a seqüência.

Não costumo explicitar, em termos de seqüência, o que é o nosso planejamento, não. [...] Não. A gente... a gente montava naquela seqüência do calendário que eles já viam, mas... mais específico do que isso, não. (Professora B).

A seqüência dos conteúdos a serem trabalhados pela Professora B foi definida a partir da seleção feita em conjunto com os professores do ano-ciclo. Porém, respeitando as especificidades de sua turma, a Professora B teve a liberdade de decidir a melhor seqüência para os conteúdos.

Esta seqüência, definida por ela, não foi explicitada aos alunos, conforme declarado na entrevista. A Professora B não se preocupou em especificar a seqüência dos conteúdos nem no dia-a-dia.

A Professora B disse ter combinado com os alunos algumas das atividades que seriam realizadas por eles e os dias em que estas aconteceriam, através do calendário. Porém, nenhum destes momentos foi por mim observado.

Foi oportunizada aos alunos, em alguns momentos, a escolha entre várias atividades, em que os passos a serem dados para sua realização não foram explicitados pela Professora, apenas seu objetivo.

Durante as aulas, a Professora estabeleceu uma seqüência *relativamente flexível*, que *não foi explicitada* aos alunos.

QUADRO 12. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À SEQÜÊNCIA DOS CONTEÚDOS

E++	E+	E-	E--
<p>A seqüência dos conteúdos é exclusivamente feita pelo professor que não leva em consideração as necessidades dos alunos, não oportuniza momentos de discussão com os alunos sobre a ordem dos assuntos a serem trabalhados, nem aceita sugestões dos mesmos.</p>	<p>A seqüência dos conteúdos é feita pelo professor. Porém, este leva em consideração as necessidades dos alunos, mas só aceita sugestões dos mesmos ajustando-as ao seu planejamento.</p>	<p>A seqüência dos conteúdos é feita pelo professor, levando em consideração as necessidades dos alunos e revendo o planejamento de acordo com as sugestões, opiniões e a dinâmica do dia-a-dia.</p>	<p>A seqüência dos conteúdos é feita pelo professor junto com os alunos, numa discussão em que todos podem opinar e onde o interesse dos alunos é prioridade.</p>

QUADRO 13. NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS À SEQÜÊNCIA DOS CONTEÚDOS

E++	E-
<p style="text-align: center;">PROFESSORA A</p> <p>√ A seqüência dos conteúdos foi definida pelo grupo de professores de 1ª. série, no início do ano, quando planejaram o que trabalhariam a cada trimestre.</p> <p>√ Durante as aulas, a Professora A costuma dizer quais são as próximas atividades, preocupada em incentivar que as crianças realizassem as tarefas e cumprissem os horários (merenda, recreio, educação física...).</p> <p>√ Ao propor uma tarefa, A detalhava os passos a serem seguidos para a conclusão da mesma, o material a ser usado e repetia as orientações sempre que julgava necessário.</p> <p>√ No dia-a-dia, orientava os alunos a respeitarem os diferentes momentos da aula, hora de trabalhar, de conversar, de brincar, de comer...</p>	<p style="text-align: center;">PROFESSORA B</p> <p>√ A seqüência dos conteúdos foi definida pelo grupo de professores do ano-ciclo, quando planejaram o que trabalhariam a cada trimestre.</p> <p>√ Através do trabalho com o calendário, a Professora B combinava com os alunos o que seria trabalhado nos próximos dias.</p> <p>√ Ao propor uma atividade, a Professora B não explicitava os passos a serem dados para sua realização, apenas seu objetivo.</p> <p>√ A Professora B trazia um roteiro pré-planejado, mas muito flexível, que podia ser modificado por mudança de horários na escola, por interesse dos alunos ou por recursos indisponíveis.</p> <p>√ Conforme seu interesse, em algumas aulas, os alunos podiam escolher entre várias atividades. Assim, definiam a seqüência de seu trabalho nesta aula.</p>

- Ritmagem

O objetivo foi observar como era estabelecido o tempo utilizado na aprendizagem dos alunos.

O termo em inglês "pacing", traduzido na versão espanhola como "ritmo", tem sido usado nas dissertações e teses de enfoque sociológico, orientadas pela Professora Maria Helena Degani Veit, da linha de pesquisa *O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos* como *ritmo* quando se trata do ritmo do aluno e como *ritmagem* quando se trata da taxa de aprendizagem que o professor planeja ter num determinado limite de tempo para determinada transmissão do conhecimento (Veit, 2004). Por exemplo, Araújo (1995), Gatto (1998), Castro (2002), Elsenbach (2002), Rodriguez (2002) e Bohn (2003).

PROFESSORA A

Desde o primeiro dia de aula, a Professora A demonstrou preocupação em cumprir os horários da escola. Evidenciou isto ao especificar aos alunos os horários que deveriam ser observados pela turma, como horário de entrada, de banheiro, de lanche, de recreio e de saída (Observação nº. 1-A). Durante as aulas, usava estes horários para incentivar os alunos a terminarem as tarefas: Dizia: "Já são quase quinze para as nove e tem gente que não começou a recortar as letras ainda! Vamos lá, pessoal!" Passava pelas mesas perguntando para algumas crianças: "Copiou?" (Observação nº. 3-A).

Nos dias de educação física, a Professora passava as tarefas relembando a aula e incentivando a conclusão das atividades para que todos pudessem participar. Quando os alunos se distraíam, chamava a atenção para o tempo. Dizia: "O problema é de vocês, quanto mais vocês atrapalharem, mais atrasa a aula e não tem educação física. Reclamam que não tem, mas é porque vocês não colaboram" (Observação nº. 4-A).

Ao propor uma tarefa, a Professora A, não explicitava a própria ritmagem diária: quanto tempo seria dado para a realização da mesma. Porém, ao perguntar se já haviam terminado, depois de algum tempo do início da realização da mesma, demonstrava sua preocupação com esta questão. Ao mesmo tempo em que perguntava, a Professora A fazia questão, desde o primeiro dia de aula de tranquilizar os alunos com ritmo mais lento. Dizia: "Sempre tem um que demora mais que os outros, mas a gente espera" (Observação nº. 1-A).

Durante as aulas, a Professora A costumava observar os alunos mais lentos. Ao passar pela mesa do aluno A., por exemplo, chamou-lhe a atenção: "E esse moço que eu vou ter que ficar em roda dele. Tu sabias (fala para mim, mas em voz alta) que tem que ficar em roda dele para ele copiar?" (Observação nº. 3-A). Em outro momento, pára em frente à mesa de um aluno e diz: "Está bonito. Agora continua, bem rápido!" (Observação nº. 3-A).

Em vários momentos, a Professora lembrava aos alunos que quem não terminasse não saía para o recreio. Não observei, durante o recreio, a permanência de alunos na sala, mesmo que a Professora tivesse dito que

ficariam (Observação nº. 3-A).

Aos mais rápidos, a Professora propunha mais atividades, geralmente no caderno e de acordo com o nível do aluno. Assim, aos alunos que liam, eram dadas atividades que envolviam escrita de frases. Aos outros, escrita de palavras (Observação nº. 4-A).

A trazia o roteiro de sua aula planejado e incentivava os alunos a terminarem suas tarefas para fazerem as próximas. (Observação nº. 2-A).

A Professora A costumava estar atenta ao trabalho dos alunos e interferia sempre que achava possível maior dedicação e presteza. Quando percebia que algum aluno estava distraído no lugar onde estava sentado, sem fazer a tarefa dada, pedia que trocasse de lugar. (Observação nº. 3-A).

Aos alunos que terminavam mais rápido, a Professora A costumava passar outras tarefas. Instava com os demais para que terminassem logo e repetia a instrução da próxima tarefa. Na aula em que primeiro os alunos deveriam copiar do quadro e depois recortar do livro gravuras com a letra M, ela dizia, referindo-se a segunda tarefa: "Mas só vai fazer isto aqui quem copiou do quadro. [...] Vamos lá, pessoal!" (Observação nº. 3-A).

Durante a entrevista, a Professora A demonstrou preocupação com o rendimento das crianças e com o próprio "ritmo de trabalho", nessa dissertação denominado "ritmagem". Quando a criança pautava-se pela ritmagem da Professora, isto era denominado "bom trabalho":

Ensino de boa qualidade? Eu acho que é aquele que... que a criança... que, hã, que a maioria da turma mostra o rendimento, né, que tu consegue, mostrar o teu ritmo de trabalho e a criança também consegue acompanhar, né. Esse é o bom trabalho, eu acho (Professora A).

Quando questionada sobre o tempo dado para a realização das tarefas, a Professora A disse não explicitá-lo aos alunos em respeito ao ritmo de cada um.

Ah, não. Porque... Sabe por quê? Tem que ver o ritmo da criança. Tem uns, pode ver... (risos) tem uns lentos que ficam a manhã toda naquela atividade, né, então a gente deixa, porque tem que... né... respeitar o ritmo da criança... (Professora A)

Ela demonstrou, na entrevista sua preocupação com os horários estabelecidos pela escola:

Lá é tudo com horário, né, tem o horário da merenda, o horário da entrada, começando, né. Aí eles tinham o horário da merenda, o horário do banheiro, porque ali em cima eram várias turmas que usam o mesmo banheiro. Então tem horário pra tudo, né! (Professora A)

Quando os alunos demoravam na realização das tarefas, disse deixá-los trabalhar. Mas ficava atenta e apressava-os, se necessário.

Eu, eu faço assim, ó, eu deixo eles, né, conforme eles vão fazendo eu vou... “ô fulano vamos mais rápido um pouquinho”... (risos) tem que dar uma, uma “dura” de vez em quando... Mas tem crianças que não conseguem, ficam a manhã toda... são muito lentos... é o ritmo da criança, né! (Professora A)

Aos alunos mais rápidos, a Professora A disse preparar tarefinhas extras, de maneira a complementar o trabalho e não deixá-los ociosos.

Ah, levando tarefinhas, né, extras. Tu podes ver que eu tinha que passar mais coisa praqueles que terminam primeiro... O A. é um, que termina rápido... Eu tenho que estar sempre dando tarefas pra ele, se não ele não para, né, ele é uma criança ativa. É... tem que ter sempre alguma coisinha pra ele fazer (Professora A).

A Professora A demonstrou dar bastante importância aos horários da escola. Percebeu-se que seu planejamento era organizado de acordo com eles. Porém, essa Professora *não explicitava* o tempo que seria utilizado para a aprendizagem de cada conteúdo.

Durante as aulas, ela observava os alunos e cuidava para que todos fizessem algumas atividades mínimas, mesmo que, para isso, fosse preciso apurá-los. Estabeleceu uma ritmagem *menos forte*.

Para os mais rápidos, costumava planejar tarefas extras. Apesar de mantê-los trabalhando sempre, nem todos faziam as mesmas atividades ao mesmo tempo, pois uns tinham um ritmo mais lento. Por isso, a Professora A *não explicitava* o tempo que seria utilizado para a

aprendizagem de cada conteúdo e era ela quem controlava este tempo.

PROFESSORA B

A Professora B não explicitou aos alunos o tempo que seria dispensado aos conteúdos nem no início do ano, nem no início dos trimestres.

Durante as aulas, ao propor as atividades, essa Professora não explicitava o tempo a ser utilizado em cada tarefa. Os alunos utilizavam o tempo que consideravam necessário. Mesmo em atividades como ir ao refeitório, a Professora B atribuía o tempo necessário para o lanche observando se os alunos haviam terminado de comer (Observação nº. 1-B).

Ao fazer referência a tempo, a Professora B geralmente dizia aos alunos que estes tinham “um minuto” para fazer, ou ir ao banheiro, ou terminar. Porém, este “um minuto” tinha as mais variadas durações, o que fazia com que não significasse uma demarcação real de tempo.

Ao chegar a hora de aulas especializadas, geralmente, os alunos eram convidados a participar, mesmo que não tivessem concluído a tarefa anterior (Observação nº. 1-B).

Apenas em relação às tarefas de sala de aula, a Professora B fazia a exigência da conclusão da tarefa anterior para que outra fosse começada. Foi o que aconteceu, por exemplo, durante a tarefa em que os alunos deveriam escrever uma letra na folha e desenhar coisas que comesçassem

com esta letra. Só ganhava a folha para fazer a letra seguinte quem terminasse a anterior (Observação nº. 3-B).

Os alunos utilizavam o tempo que achavam necessário para a realização das tarefas, mas a Professora possuía algumas estratégias se estes demoravam muito. Na tarefa do desenho relacionado a uma letra, citada anteriormente, a Professora concedia um tempo para a realização dos desenhos. Os alunos eram incentivados a desenhar mais, se fizessem poucos desenhos, e a escrever o nome das palavras enquanto outros apenas desenhavam. Depois de algum tempo, a Professora, com a ajuda dos alunos, foi ao quadro e escreveu as palavras que os alunos haviam feito em suas folhas. Para quem escreveu, foi a oportunidade da correção. Para quem não escreveu, a possibilidade de copiar do quadro (Observação nº. 3-B).

Ao ser questionada em entrevista se costumava explicitar o tempo que os alunos podiam dispor para realizar as tarefas, a Professora B respondeu afirmativamente:

Sim, eu costumo dizer pra eles o...o tempo, né, e eu...eu brincava com outras colegas, dizendo que a unidade de tempo da minha aula era "um minuto". Pra qualquer coisa, "um minuto", mas não durava exatamente os sessenta segundos... (risos) (Professora B).

Disse, também, ser facultado aos alunos interferir e ampliar o tempo:

Eles podem ampliar este tempo, mas eles... eles sabem, assim, um minuto é muito pouco tempo, eles até têm noção, um minuto pra fazer, eu tenho minuto pra fazer e é pra fazer agora, ah, mas se eles tem dez minutos, ah, então eu tenho um tempo maior e tal; se não vão dar conta, tá, então vamos aumentar este tempo também (Professora B).

A Professora B disse exigir dos alunos que, ao começarem uma atividade, devam concluí-la.

Eles continuam fazendo as atividades até terminar, esta é uma exigência que eu faço, eles só vão trocar de atividade quando terminarem a primeira (Professora B).

Aos alunos mais rápidos, a Professora reserva atividades extras, que podem ser livres, outras tarefas ou a responsabilidade de ajudar um colega, ajuda essa que era orientada pela Professora e pode ser considerada como uma ampliação do tempo de aprendizagem.

Era através das combinações com o calendário que a Professora B observava quanto tempo que dedicaria a alguns conteúdos:

Nós temos um calendário, nosso, daí a gente olha quando é que vai ser... vão ser aqueles dias e o que [é] que a gente vai estudar nestes dias, se a gente vai estudar... Ah, a gente tá fazendo classificação e eles gostaram, gostaram dos joguinhos, gostaram disso, então, a gente vai continuar fazendo isso? Dias cinco,

seis, sete e oito, marcamos lá no calendário e estes eles já sabem que vai ter isso (Professora B).

Era também observando o interesse dos alunos que a Professora B decidia quanto tempo dispensaria a cada conteúdo:

Quando se nota assim, que os alunos não estão se interessando ou eles não tem condições, às vezes, de acompanhar aquele conteúdo, às vezes, é só apresentado geral, em noções muito gerais (Professora B).

Como exemplo, a Professora citou algumas datas comemorativas e alguns eventos da história do Brasil. Segundo ela, os alunos não se interessaram pelos assuntos e acontecimentos que estavam muito distantes das suas trajetórias de vida, tais como descobrimento do Brasil ou Tiradentes. Tais eventos da história são complexos, tanto do ponto de vista temporal, quanto social.

Na entrevista, a Professora B disse explicitar o tempo disponível para cada tarefa, mas percebeu-se, no dia-a-dia, que quando dizia que os alunos tinham “um minuto”, não queria referir uma demarcação real de tempo. Portanto, a Professora B *não explicitava* o tempo que seria utilizado na aprendizagem dos conteúdos, nem no início do ano, nem dos trimestres.

Ao trabalhar com o calendário, a Professora disse combinar com os alunos quantos dias despenderia em cada conteúdo. Não observei nenhum

destes momentos.

Durante as aulas, a Professora B imprimiu uma ritmagem *relativamente fraca*, não especificando o tempo que os alunos tinham para a realização das tarefas, atendendo às necessidades de tempo de cada um. Os alunos podiam interferir no tempo por ela alocado.

Há sempre tarefas disponíveis, mas a quantidade realizada por cada aluno depende do seu ritmo. A única exigência feita pela Professora era que concluíssem a atividade antes de passar para outra.

QUADRO 14. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS À RITMAGEM DOS CONTEÚDOS

E++	E+	E-	E--
A ritmagem é determinada pelo professor, que não leva em consideração as necessidades dos alunos, nem aceita sua interferência.	A ritmagem é determinada pelo professor. Porém, este leva em consideração as necessidades dos alunos, desde que não altere os limites de tempo estabelecidos pelo professor.	A ritmagem é determinada pelo professor, que leva em consideração as necessidades dos alunos e revê o planejamento de acordo com as necessidades dos alunos e a dinâmica do dia-a-dia.	A ritmagem dos conteúdos é planejada pelo professor de maneira que respeite o ritmo próprio dos alunos, de forma flexível, sendo alterada de acordo com as necessidades dos alunos.

QUADRO 15. NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS À RITMAGEM DOS CONTEÚDOS

E+	E--
<p style="text-align: center;">PROFESSORA A</p> <p>√ O planejamento da Professora A respeitava e era de acordo com os horários da escola (entrada, merenda, recreio, saída, educação física...).</p> <p>√ Ao propor uma tarefa, a Professora A não explicitava o tempo disponível para a realização da mesma, mas apurava os alunos sempre que achava que estes estavam demorando.</p> <p>√ A interferência dos alunos no tempo de realização das tarefas só era aceita se não ultrapassasse os limites de tempo planejados pela Professora.</p> <p>√ A Professora A planejava atividades que deveriam ser feitas por todos os alunos, mesmo que fosse necessário apurar, ou ajudar os mais lentos.</p> <p>√ Para os mais rápidos, a Professora A planejava atividades extras, que podiam ser no caderno ou em folhinhas, de acordo com seu nível de aprendizagem.</p> <p>√ É a Professora quem controla o tempo de cada atividade.</p>	<p style="text-align: center;">PROFESSORA B</p> <p>√ O planejamento da Professora B era de acordo com os horários da escola (entrada, merenda, recreio, saída, aulas especializadas...) e prontamente modificado se tais horários o fossem.</p> <p>√ Ao propor uma tarefa, a Professora B não explicitava o tempo disponível para a realização da mesma e respeitava o ritmo de cada aluno.</p> <p>√ Cada tarefa tinha o tempo necessário para ser feita, de acordo com a necessidade dos alunos.</p> <p>√ O ritmo de cada aluno era respeitado, em cada atividade.</p> <p>√ Para os alunos mais rápidos, a Professora oportunizava atividades extras, que podiam ser livres, outras tarefas ou a responsabilidade de ajudar os colegas.</p> <p>√ Cada tarefa devia ser concluída pelos alunos antes de passar para a próxima atividade, não importando o quanto demorasse em cada uma.</p> <p>√ A ritmagem dos conteúdos era alterada de acordo com o interesse da turma: mais tempo para a aprendizagem de assuntos que despertavam o interesse, menos tempo para aqueles com os quais a turma não demonstrava afinidade.</p>

4.3. AVALIAÇÃO

Os Critérios de Avaliação foram observados tanto em relação ao Discurso Regulador quanto ao Discurso Instrucional.

4.3.1. Critérios De Avaliação

O objetivo foi observar se os critérios de avaliação foram explicitados pela professora ao aluno.

PROFESSORA A

A Professora A no primeiro dia de aula deixou muito claro o que estava sendo esperado dos alunos, principalmente em relação ao comportamento adequado ao ambiente escolar.

As informações que foram dadas referiam-se a comportamentos adequados e aceitos no ambiente escolar: a quem obedecer, como cuidar do material escolar, formas de convivência e cumprimento de horários. Sobre a aprendizagem, a Professora ressaltou a importância do tema de casa. Disse: "...outra coisa importante, [...] quando a professora der tema pra vocês, tema de casa (fala com força), onde é que é pra fazer o tema?" Um aluno respondeu: "Em casa". A Professora continuou: "Em casa. Já está dizendo – tema de casa! Aí, tem que trazer o tema. Por que o professor manda tema? Pra ver se a criança está acompanhando tudo, pra

ver se tá aprendendo, né? Aí quando a professora manda uma folhinha, chega em casa, ó mãe, tem tema, né?...” (Observação nº. 1-A).

No dia-a-dia, a Professora explicitou os critérios de avaliação válidos para as diferentes atividades. Ao orientar cada tarefa, apontava os passos a serem seguidos para a realização, com sucesso, da mesma. Ao propor uma atividade, fazia questão de pedir que todos tentassem fazê-la, para depois corrigir. Pedia que todos tentassem fazer tudo o que pudessem fazer sozinhos. Dizia: “Cada um vai tentar fazer do seu jeito, tá? Tenta fazer sozinho, tá? Depois a gente corrige todo mundo junto, tá? Aí a gente vê quem acertou” (Observação nº. 2-A).

Durante a realização das tarefas, a Professora passava entre as mesas, ou chamava individualmente os alunos em sua mesa para verificar o andamento da atividade, fazer intervenções e dar orientações (Observação nº. 2-A).

As correções das atividades eram feitas individualmente, nos cadernos dos alunos ou com todos, no quadro. No caderno, costumava corrigir as atividades que envolviam leitura de palavras e elaboração de frases. No quadro, corrigia algumas atividades como completar frases, de acordo com textos dados e dar nomes aos desenhos. Todos os alunos eram incentivados pela Professora a comparar suas respostas com as esperadas e corrigí-las quando necessário.

Em algumas ocasiões, a Professora propunha testes: indicava uma letra do alfabeto e um aluno devia apontá-la ou dizer palavras que comessem com a letra escolhida. Pela explicação da Professora e no

decorrer da atividade, os alunos percebiam o que estava sendo esperado deles (Observação nº. 2-A).

Um dos critérios que foi logo percebido pelos alunos dizia respeito ao trabalho individual. Quando o trabalho dado era feito no caderno, ou numa folhinha, havia a exigência de que fosse feito sozinho. A Professora recomendava que todos deviam tentar fazer (Observação nº. 2-A).

Os comportamentos esperados dos alunos na fila, no refeitório, no pátio, eram seguidamente repetidos pela Professora. Ela falava o que esperava das crianças na fila (respeito, que todos andassem sem se empurrar...) e dizia "eu não estou gostando", referindo-se ao comportamento que eles vinham apresentando" (Observação nº. 3-A).

Ao final dos trimestres, a Professora fazia uma prova. Antes, costumava revisar os conteúdos (Observação nº. 5).

Em entrevista, a Professora A demonstrou estar sempre se auto-avaliando.

...Às vezes tu fazes um tipo de trabalho, que tu ficas, bah, vai ser aquele trabalho, né, e chega lá tem que mudar tudo. Várias vezes aconteceu, de eu ter que mudar [a forma do] trabalho, porque não, não, não deu certo , né (Professora A).

Ao falar dos alunos, ela evidenciou alguns dos critérios utilizados por ela: presença em aula, atenção e realização das tarefas de casa.

Para registros, a Professora A disse que a escola adotou a forma de objetivos e pareceres. A cada trimestre, o aluno era avaliado a partir de objetivos específicos. Para a construção dos pareceres, a Professora disse fazer provas e “trabalhinhos”:

A gente faz provas, avalio trabalhinhos também, né. Às vezes tu não precisas nem fazer prova, tu vês a criança todo o dia, tu sabes se a criança, ela está se desenvolvendo ou não, né, mas a gente sempre faz... tem que ter, né, tem que ter assim duas provas ou dois trabalhinhos... tem que ter, né... pra tu avaliares a criança... (Professora A)

Quando questionada se costumava explicitar os critérios adotados por ela aos alunos, a Professora disse que costumava fazer isso no início dos trimestres:

Ah, eu digo pra eles “ó, a professora vai fazer uma provinha com vocês, vai fazer trabalhinhos, então façam caprichados, né”... [...] eu falo no início do... do trimestre, né, tu dizes “ah, a professora vai avaliar com trabalhinhos que vocês fazem, né, os recursos que vocês usam”... Até trabalho de grupo que eles fazem a gente avalia, né, eles fazem cartazes essas coisas assim é tudo avaliado (Professora A).

Sobre a correção das atividades, a Professora disse esperar o aluno concluir para observar como ele está fazendo e orientar a reescrita.

Depois que ele já fez. Aí tu vais observar o que... o que [é] que ele fez, né, "vem aqui com a professora, vem tentar fazer aqui de novo" ou manda ele no quadro fazer, né. Aquela criança que participa pouco tu podes mandar no quadro, né, "vem cá fazer do teu jeito" (Professora A).

Na Escola A, o resultado esperado ao final da primeira série é bastante claro. O aluno deve, para ser considerado aprovado, ter se alfabetizado. Ou seja, deve conseguir se comunicar por escrito, pelo menos, por textos curtos. Estes são os alunos aprovados e encaminhados à segunda série forte. Se o aluno, não completou com tanto êxito seu processo de alfabetização, mas consegue ler e escrever frases simples, será aprovado e encaminhado à segunda série média. Se lê palavras e frases, de maneira ainda iniciante, será encaminhado a uma segunda série fraca. Porém, se seu processo de alfabetização está apenas iniciando, se sua leitura e escrita restringem-se a palavras de sílabas simples, terá chance na segunda série contínua, de concluir seu processo de alfabetização. São reprovados apenas os alunos com muitas dificuldades na leitura e escrita¹¹.

Por ter os critérios de seleção macro bem claros, a Professora A os teve presentes no dia-a-dia. Ela *explicitava* aos alunos que estava observando seus cadernos, seus trabalhos e suas provas. Estabeleceu critérios *pouco fixos*, apontando, em cada atividade os passos a serem

¹¹ Ver o Capítulo Cinco para aspectos da avaliação dos alunos e os resultados dos ditados.

dados e a forma da organização a ser seguida.

Costumava estar bem próxima na resolução das tarefas, promovendo reescritas, discutindo com os alunos suas respostas, tanto individualmente, quanto no grupo.

PROFESSORA B

A Professora B não explicitou aos alunos, no primeiro dia de aula, os critérios de avaliação. Ao perguntar aos alunos sobre o que faziam no ano anterior, parecia que além de dar-lhes uma referência, de deixá-los mais a vontade, estava também dando a entender que as regras do ano passado ainda eram válidas. Disse que iriam aprender muitas coisas e que às vezes trabalhariam em grupos e às vezes, sozinhos. Perguntou se não era assim no ano passado e as crianças disseram que sim (Observação nº. 1-B).

Em seguida, falou do material que deveriam trazer. Disse que todos os dias eles deveriam trazer o caderno, o lápis e a borracha. Deu orientações sobre o uso do caderno, dizendo que não era para amassar ou rasgar, mas trabalhar com capricho (Observação nº. 1-B).

Ao propor uma tarefa, a Professora B apenas orientava, em linhas gerais como ela devia ser feita. Nos desenhos em folhas brancas, ela apenas dizia para escreverem seu nome e a letra A (e, depois, em outras folhas, outras letras) e desenharem coisas que começassem com A. Não especificou como deveria ser feito. Em seguida, ao pedir que os alunos

escrevessem o nome dos desenhos, aceitou o jeito de escrever de cada um. Somente depois que a maioria já lhe havia mostrado é que ela foi ao quadro e escreveu as palavras, com a ajuda dos alunos, e pediu que todos comparassem suas escritas (Observação nº. 3-B).

Enquanto os alunos estavam realizando as tarefas, a Professora B costumava passar entre as mesas e incentivá-los com elogios, dizendo: “que bonito!”, ou “muito bem!” (Observação nº. 3-B).

Ao trabalhar com desenhos livres ou ilustrações de textos ou livros, a Professora incentivava que as crianças escrevessem palavras e frases. Esta escrita era espontânea e cada aluno escrevia “do seu jeito”, o que era bem aceito pela Professora (Observação nº. 4-B).

Em entrevista, a Professora B demonstrou estar sempre preocupada em fazer um bom trabalho. Disse estar sempre conversando com a supervisora, expondo seu planejamento e pedindo que ela e as colegas lhe ajudassem a avaliar seu trabalho.

Bom, a gente tenta na medida do possível fazer um acompanhamento constante [do trabalho] com a supervisão, com a orientação, há... fazer... fazer trabalhos, observar as... o relato das outras colegas, das professoras especializadas e volantes e outras pessoas. Isso é material importante também pra discussão... e para o próprio desenvolvimento dos alunos, né (Professora B).

A Professora B disse não explicitar os critérios de avaliação para seus alunos. Apenas lhes dizia que deviam fazer suas tarefas “bem feitas”

e sozinhos.

Não, não costumo. Eles sabem... uma das coisas que eles sabem da avaliação [é] que eles têm que fazer as coisas e a outra coisa que eles sabem é que fazer bem feito também significa fazer sozinho. Fazer por si é uma das características (Professora B).

Para fazê-los entender, a Professora disse estar atenta aos momentos em que um fazia no caderno do outro:

Porque às vezes eles trocavam de caderno nas atividades e eu dizia pra eles, "mas isso não adianta". Não adianta o K. fazer pra I., ou o fulano fazer pra fulana, não adianta, né? Não...não vou achar que... Não está certo, não...não! Ela não vai ganhar certo, não vai... Não vou achar que a atividade foi concluída. E aí eles passaram a entender (Professora B).

Ao ser questionada sobre como avaliava os alunos, a Professora B relatou que no início do ano, tinha sido feita uma avaliação geral com todos os alunos de A20. A partir daí, em cada trimestre, a Professora fazia uma comparação.

Bom, no início do ano nós fizemos uma avaliação geral, tivemos um instrumento e aí a gente...discuti certas questões assim: se o aluno reconhecer o próprio nome dele escrito no...no papel, se sabia contar até quanto, se sabia identificar a quantidade relacionada, a quantidade e número, que é o numeral e

algumas outras questões gerais, saber identificar. [...] A partir dali, com estes dados ao longo do ano eu fui fazendo as comparações, né, então realmente teve alunos que... maio, junho já haviam avançado bastante, já reconheciam a maioria das letras do alfabeto, já sabiam contar muito melhor, já tinham mais ordem e outros que continuavam na, no patamar semelhante ao do início do ano (Professora B).

A correção das atividades era feita, às vezes no quadro, às vezes no caderno. O que oportunizava ao aluno a reescrita.

Quando a gente corrigia no quadro a gente já via imediatamente o que estava certo e o que estava errado. Quando eu corrigia individualmente eu chamava e mostrava e a gente fazia então uma comparação (Professora B).

A auto-avaliação era bem valorizada e uma prática incentivada pela Professora.

...na própria mudança de grupos a gente discutia isso, como é que eles tinham se comportado. Aí, eram mais os aspectos de relacionamento, né? Aí, eles viam assim quem é que... quem é que... que cuida do material, quem é que ajudou, quem é que isso, quem é que aquilo. Isso era discutido no grupo e aí cada um apresentava [o resultado da discussão] (Professora B).

Na Escola B, ciclada, o processo é diferente da escola seriada. Não é apenas do 2º. ano do 1º. ciclo a responsabilidade de alfabetizar. O

processo de alfabetização deve acontecer ao longo do 1º. ciclo e estar concluído ao fim do 3º. ano. Ao término do ano letivo, os alunos formarão, todos, uma turma de 3º. ano de 1º. ciclo, independentemente dos estágios de seu processo de alfabetização. Por isso, o papel da avaliação é o de diagnosticar os níveis de leitura e escrita das crianças, visando o planejamento das atividades, mas não objetivando o resultado aprovado/reprovado no final do ano.

De acordo com o que declarou na entrevista, a Professora B não explicitava os critérios de avaliação aos alunos. As orientações dadas para a resolução das tarefas eram gerais, não detalhadas. Procurava incentivar com elogios o trabalho dos alunos.

Estabeleceu, no decorrer das aulas critérios de avaliação *relativamente flexíveis*. Procurava estar próxima dos alunos, ouvindo-os, promovendo discussões sobre as respostas obtidas nos trabalhos. Aceitava as respostas dadas pelos alunos, respeitando seu nível de escrita e instigando momentos de auto-avaliação.

A caminhada do aluno foi muito valorizada, sendo ele parâmetro dele mesmo.

QUADRO 16. ESCALA COM OS NÍVEIS RELATIVOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

E++	E+	E-	E--
<p>Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo professor, que não leva em consideração a caminhada anterior dos alunos. O Professor não aceita interferência dos alunos no estabelecimento dos objetivos.</p>	<p>Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo professor. Porém, este leva em consideração a caminhada anterior dos alunos para ajustar alguns dos critérios. Os alunos não interferem diretamente no estabelecimento dos mesmos.</p>	<p>Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo professor, depois de avaliar a caminhada anterior dos alunos. Os alunos têm a oportunidade de sugerir critérios para serem avaliados, desde que estes complementem os critérios estabelecidos pelo professor.</p>	<p>Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo professor em conjunto com os alunos. A auto-avaliação é muito valorizada. O aluno é parâmetro dele mesmo.</p>

QUADRO 17. NÍVEIS DE ENQUADRAMENTO RELATIVOS AOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

E++	E--
<p>PROFESSORA A</p> <p>✓ No primeiro dia de aula explicitou o que era esperado dos alunos, principalmente em relação aos comportamentos adequados e aceitos no ambiente escolar (<i>Discurso Regulador</i>).</p> <p>✓ Sempre que julga necessário, repetia quais eram os comportamentos desejados (<i>Discurso Regulador</i>).</p> <p>✓ Ao propor uma tarefa, as orientações dadas eram bastante específicas (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ As tarefas eram corrigidas individualmente e no quadro. Os alunos eram incentivados a comparar suas respostas e a reescrever quando necessário (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ Ao final do trimestre, a Professora costumava fazer provas (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ A Professora valorizava a presença do aluno (<i>Discurso Regulador</i>).</p>	<p>PROFESSORA B</p> <p>✓ No primeiro dia de aula não explicitou o que era esperado dos alunos (Nem em relação ao <i>Discurso Instrucional</i>, nem ao <i>Discurso Regulador</i>).</p> <p>✓ Ao propor uma tarefa, as orientações dadas eram gerais, não detalhadas (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ A Professora costumava incentivar a realização das tarefas com elogios (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ As tarefas eram corrigidas individualmente e no quadro. A escrita "do seu jeito" era incentivada e bem aceita como reveladora do nível de escrita em que o aluno se encontrava (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ A Professora costumava recolher alguns trabalhos individuais como instrumentos de avaliação (<i>Discurso Instrucional</i>).</p>

<p>✓ Valorizava a realização dos temas de casa (<i>Discurso Instrucional</i>, em relação às tarefas em si; e <i>Discurso Regulador</i>, em relação à formação de hábitos).</p> <p>✓ O registro utilizado na avaliação foi em função de objetivos e pareceres (<i>Discurso Instrucional</i>).</p>	<p>✓ A Professora valorizava e orientava que os trabalhos fossem feitos individualmente (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ Não costuma dar temas de casa (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ O registro utilizado na avaliação foi em função de objetivos e pareceres (<i>Discurso Instrucional</i>).</p> <p>✓ Comparou cada aluno consigo mesmo, valorizando a caminhada de cada um e o crescimento individual (<i>Discurso Regulador</i>).</p> <p>✓ Valorizava a auto-avaliação como parte do processo de crescimento (<i>Discurso Regulador</i>).</p>
--	---

5. CONTEXTOS EDUCACIONAIS PÚBLICOS E DESEMPENHO NA ALFABETIZAÇÃO

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos (...) sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona.

(Freire, 1992: 134)

5.1. OITO DIMENSÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL

Esta seção discute os níveis de Classificação e Enquadramento relativos às oito dimensões analisadas das Práticas Pedagógicas A e B, conforme os indicadores apresentados na descrição (ver Capítulo 4). O Quadro 18 apresenta, além destes dados, os níveis de P1 e P3, dos quadros originais de Moraes *et al.* (1993), que podem ser conferidos no Anexo B.

QUADRO 18. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

DIMENSÕES	P3	PROFESSORA A	PROFESSORA B	P1
CONHECIMENTO ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS ESCOLARES E CONTEÚDOS NÃO-ESCOLARES	C+++	C+	C--	C+
RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DE UMA DISCIPLINA E OS CONTEÚDOS DE OUTRAS DISCIPLINAS	C+++	C++	C--	C+
RELAÇÕES ENTRE OS CONTEÚDOS DA MESMA DISCIPLINA	C+	C--	C--	C--
PRÁTICA PEDAGÓGICA:				
DISCURSO REGULADOR	E+	E+	E--	E--
DISCURSO INSTRUCIONAL:				
Seleção dos Conteúdos	E++	E+	E-	E-
Seqüência dos Conteúdos	E++	E++	E-	E-
Ritmagem	E++	E+	E--	E-
AVALIAÇÃO:				
CRITÉRIOS	E++	E++	E--	E-

O acompanhamento do processo de alfabetização nos dois contextos educacionais públicos – estadual e municipal, em Porto Alegre, demonstrou que as práticas docentes A e B têm padrão homogêneo na dimensão referente aos *Conteúdos da Mesma Disciplina*. Ambas as Professoras costumavam relacionar os conteúdos trabalhados a outros desenvolvidos anteriormente, principalmente nas atividades relativas à construção da língua escrita e, portanto, foram consideradas com características de C-- (Classificação Muito Fraca). Os conteúdos não eram delimitados, dentro da disciplina, e um assunto era vinculado aos outros que o sucediam (Ver Quadro 7).

Nas demais dimensões analisadas, as práticas docentes A e B, manifestaram-se como tipos opostos:

Ao analisar as *Relações entre os Conteúdos Escolares e os Conteúdos Não-Escolares* como trabalhadas pela Professora A, pôde-se perceber que esta valorizava os termos acadêmicos e a linguagem escolar. Para ela, os conteúdos não-escolares eram utilizados apenas como ponto de partida para as explicações e eram escolhidos e trazidos por ela, demonstrando, assim, manter as fronteiras nítidas: C+ (Classificação Forte) entre os dois tipos de conteúdo. Por outro lado, a Professora B costumava usar linguagem coloquial, sem preocupação com os termos escolares. Era a partir das conversas informais e dos assuntos trazidos pelos alunos, de seu cotidiano, que ela costumava planejar as aulas. As fronteiras entre os conteúdos escolares e os não escolares eram muito fracas nesta prática docente (C--) (ver Quadro 3).

Quanto às *Relações entre os Conteúdos de uma Disciplina e os Conteúdos de Outras Disciplinas*, a Professora A manteve as fronteiras das disciplinas muito fortes (C++): em cada atividade, trabalhava apenas com uma disciplina e, se necessário referir algum conteúdo de outra disciplina para maiores esclarecimentos, isto era feito de maneira oral, sem aprofundamento. Na prática docente da Professora B, a integração das disciplinas foi valorizada. Os assuntos das diversas disciplinas foram aludidos sem serem identificados, ou especificados. As fronteiras entre os conteúdos de uma e outra disciplina eram muito fracas (C--) (ver Quadro 5).

As *Regras Hierárquicas* eram explícitas na prática docente da Professora A: E+ (Enquadramento Forte). Ela costumava valorizar as normas de conduta social como forma de manter a ordem na sala de aula e demais ambientes da escola e utilizava apelos posicionais para isto. Também costumava explicitar as relações de obediência e respeito esperadas e, nestes momentos, utilizava apelos pessoais para estabelecer a ordem. Para a Professora B, as normas de conduta social eram dadas como aconselhamento para a boa convivência, demonstrando características de Enquadramento Muito Fraco (E--). No início do ano, discutiu com os alunos as regras a serem seguidas na sala de aula e, sempre que necessário, costumava usar apelos pessoais para o estabelecimento da ordem, explicando a inadequação do comportamento e fazendo com que os alunos refletissem sobre o acontecido (ver Quadro 9).

A análise do Discurso Instrucional também demonstrou características opostas entre as práticas docentes A e B, tanto em relação à *Seleção dos Conteúdos*, quanto à *Seqüenciação* e a *Ritmagem*. Enquanto a Professora A seguiu os conteúdos selecionados a partir de uma lista da SEC e não explicitou tal seleção aos alunos (E+), a Professora B procurou selecionar os conteúdos a partir das necessidades da comunidade escolar, conforme a ideologia da organização por ciclos de formação, e procurou estar atenta aos interesses dos alunos (E-) (ver Quadro 11). A Seqüência dos Conteúdos, na prática docente A, foi definida pela Professora, que não dava aos alunos oportunidade de

interferir na seqüência planejada, demonstrando um Enquadramento Muito Forte (E++). A Professora B costumava combinar com os alunos o trabalho a ser realizados nos dias seguintes e o roteiro de suas aulas era muito flexível, dando, em alguns momentos a oportunidade aos alunos de escolher a seqüência das atividades. Por levar em consideração as necessidades, sugestões e opiniões dos alunos, a Professora B demonstrou um Enquadramento Fraco (E-) (ver Quadro 13). A Professora A manteve uma Ritmagem Forte (E+), seguindo seu planejamento. Quando necessário admoestava os mais lentos e trazia tarefas extras para os mais rápidos. A Professora B manteve uma Ritmagem Muito Fraca (E--), dando, para cada atividade o tempo considerado necessário pelos alunos. O tempo para cada assunto era alterado de acordo com o interesse da turma: mais tempo para os assuntos considerados interessantes, menos tempo para aqueles com os quais a turma não demonstrava afinidade (ver Quadro 15).

A Professora A, desde o primeiro dia de aulas, explicitou aos alunos os *Crítérios de Avaliação*, demonstrando Enquadramento Muito Forte (E++). Sempre que julgava necessário, no decorrer das aulas, costumava repetir os comportamentos esperados e, ao propor uma tarefa, orientava a resolução da atividade, passo-a-passo. A Professora B não explicitava aos alunos o que era esperado deles e, ao propor uma tarefa, deixava os alunos trabalharem apenas a partir do objetivo explicitado. Orientava que os trabalhos fossem feitos individualmente, pois considerava cada aluno

parâmetro de si mesmo, valorizando a caminhada individual de cada um, demonstrando Enquadramento Muito Fraco (E--) (ver Quadro 17).

Pelas características destacadas em cada prática docente observada, pôde-se perceber a semelhança entre a prática da Professora A e a Prática Pedagógica 3, definida por Moraes *et al.* (1993), como Aprendizagem por Recepção e apresentando um controle acentuado pelo professor no processo ensino-aprendizagem. A prática da Professora B pode ser comparada à Prática Pedagógica 1 dessas pesquisadoras, com características de Aprendizagem por Descoberta, em que o professor tem um controle aparentemente menor do processo ensino-aprendizagem (Ver Apêndice I).

Retomando-se os aspectos teóricos utilizados neste estudo, na linguagem de Basil Bernstein, trata-se de uma Pedagogia Visível – prática da Professora A e de uma Pedagogia Invisível - a da Professora B.

5.2. DESEMPENHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao analisar os resultados dos dois processos de alfabetização estudados, deve-se ter em vista as diferentes concepções de avaliação presentes nas práticas das Professoras A e B.

A Professora A, que trabalha inserida num sistema seriado de ensino, tem metas rigorosas a serem alcançadas com os alunos. É na 1^a. série que os alunos devem ser alfabetizados.

Os instrumentos de avaliação usados pela Professora: testes, ditados e provas mensais são registros dos níveis de desempenho em que se encontram os alunos em relação à escrita e à leitura.

No final do ano letivo, a Professora A, em conselho com as demais colegas de 1^a. série e a Supervisora, distribuem os alunos nas turmas do próximo ano, de acordo com os resultados obtidos.

Segundo o relato da Professora, em entrevista, os alunos que se alfabetizam com sucesso, lêem com compreensão e escrevem de forma ortográfica, são aprovados e formam a turma da segunda série forte.

Os alunos que se alfabetizam, mas que ainda apresentam dificuldades na escrita e na leitura, conseguem ler e escrever apenas frases simples, são aprovados e formam a turma da segunda série média.

Aqueles que terminam o ano letivo lendo palavras e frases, de maneira ainda iniciante, são aprovados, porém encaminhados a uma turma de segunda série fraca.

Os alunos que terminam o ano, apenas iniciando o processo de alfabetização, de modo que sua leitura e escrita restringem-se a palavras

de sílabas simples, serão aprovados, mas formarão a turma da segunda série contínua, onde concluirão seu processo de alfabetização.

São reprovados apenas os alunos com muitas dificuldades na leitura e escrita, numa etapa bastante inicial do processo de alfabetização.

A Professora B, inserida num sistema de ensino por Ciclos de Formação, tem uma concepção de avaliação de acordo com o papel que esta representa na organização dos ciclos. A alfabetização não é responsabilidade única do segundo ano do primeiro ciclo - ano observado (e que corresponderia à 1ª. série) - mas de todo o primeiro ciclo.

De acordo com a proposta, a avaliação deve ser um processo contínuo, com função investigativa, diagnóstica e prognóstica, visando o planejamento das ações pedagógicas. Ou seja, não havia momentos específicos de avaliação. Esta foi realizada através dos trabalhos realizados no decorrer das aulas. Os trabalhos considerados mais significativos eram recolhidos e serviam como registros dos níveis em que se encontrava cada aluno.

Segundo a Professora B, as atividades recolhidas foram auto-ditados (tarefa onde o aluno recebe uma folha com desenhos e deve escrever os nomes), ditados, produções espontâneas de frases e textos. Em outros momentos, a leitura foi avaliada: quando os alunos mostravam seus trabalhos para a Professora B e liam espontaneamente as palavras e frases escritas. Ou, em outros momentos, quando ela solicitava que lessem palavras, frases e pequenos textos.

No final do ano letivo, pela proposta inicial dos Ciclos de Formação, os alunos deveriam todos avançar, de preferência continuando todos na mesma turma. O que os diferenciaria, no ano seguinte, seria o tipo de "progressão". A proposta prevê: 1) Progressão Simples: para os alunos aprovados sem restrições; 2) Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio: em que o aluno progride, mas é acompanhado de um plano de apoio, onde deve constar seu dossiê (conjunto de trabalhos significativos realizados pelo aluno), um relato de suas dificuldades, ações já feitas e sugestões para o coletivo de professores; e, 3) Progressão Sujeita a uma Avaliação Especializada: em que o aluno avança, mas deverá ser submetido a uma avaliação especializada para que, através desta, sejam apontadas sugestões de ações pedagógicas para este aluno. Apenas ficariam retidos no mesmo ano-ciclo os alunos infreqüentes.

Este é um dos pontos mais controversos da proposta do ensino por ciclos. A possibilidade de ocorrer o avanço de todos os alunos, diferindo-os apenas pelos planos que os acompanham e que dão pistas para os próximos professores, requer que se tenha, de fato, no mínimo, todos os recursos de apoio e recuperação da aprendizagem funcionando na escola. Isto, nem sempre corresponde à realidade, como observado na turma B: a Professora Volante não conseguiu fazer o acompanhamento da turma conforme previsto na proposta inicial dos ciclos de formação e o Laboratório de Aprendizagem atendia apenas os alunos com maiores dificuldades. Se a proposta defende o respeito ao tempo de cada aluno, avançá-lo apenas de acordo com a idade talvez represente uma

contradição. Afinal, nem sempre a idade corresponde à etapa de desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontra.

Tendo em vista o aluno como parâmetro de si mesmo, a Professora B, em conselho de classe, com as demais professoras da turma (Volante, Arte-Educação e Educação Física), a Supervisão e a Orientação da escola, de acordo com os dossiês de cada um, constituíram as turmas de 2005.

Como critério de análise, tanto a Professora A, quanto a Professora B, utilizaram os níveis da psicogênese da língua escrita. Esta conceituação está baseada numa investigação conduzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que descreveu o processo de aquisição da língua escrita. Esta pesquisa está registrada no livro "Psicogênese da Língua Escrita", publicado originalmente, em espanhol, em 1984 (ver Apêndice E).

Como verificação dos resultados do processo de alfabetização, as Turmas observadas realizaram um Teste de Nível Ortográfico, na forma de um ditado de quarenta palavras. Como já mencionado, tais palavras foram aquelas mais acertadas no Teste realizado por Veit (1990), nas turmas por ela pesquisadas em 1984 (ver Quadro 28, no Apêndice C). Ao comparar os acertos e erros, pôde-se perceber que as Professoras não "treinaram" as palavras dos ditados mensais, pois estas não foram necessariamente as mais acertadas – o que demonstra validade do Teste realizado para este estudo. Por exemplo, a palavra VAZIO, da primeira lista ditada pelas Professoras das Turmas A e B, foi acertada por **dois** alunos na Turma A e **três** alunos na Turma B (ver Quadro 19).

Na Turma A, dezesseis alunos fizeram o Teste. Observou-se que a metade, isto é, **oito alunos**, acertou, pelo menos, **catorze palavras**: FOCO, LADO, MINUTO, CAMISA, VARINHA, FUTURO, FEBRE, TER, PRETO, LOURO, CORTADO, METRO, ALMA e SAIU. A palavra FOCO foi a mais acertada: **catorze** alunos. A palavra ORDEM foi acertada por apenas **um** aluno.

Na Turma B, vinte e um alunos fizeram o Teste. Considerou-se como metade, para fins de comparação, **dez** alunos. Apenas **uma** palavra – LADO – foi acertada por, exatamente, a metade dos alunos. Todas **as demais** foram acertadas por, no máximo, **oito** alunos. **Nove** palavras foram acertadas **apenas uma vez**: MÁQUINA, SECAR, REPARTE, INVERNO, CHAPÉU, BALCÃO, SER, MANDO e ESCREVER. A palavra SEMENTE não foi acertada por **nenhum** aluno.

QUADRO 19. COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTOS NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DOS ALUNOS DAS TURMAS A e B (2004) E CLASSE D (1984)

Palavras	Turma A* 2004		Turma B** 2004		Classe D*** 1984	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
FOCO (2)	14	87	5	24	11	73
LADO (1)	13	81	10	48	12	80
MINUTO (1)	12	75	5	24	9	60
CAMISA	12	75	5	24	6	40
VARINHA (1)	11	69	8	38	8	53
FUTURO (2)	10	62	3	14	10	67
FEBRE	10	62	4	19	7	47
TER (1)	10	62	3	14	11	73
PRETO (1)	9	56	2	9	10	67
LOURO (1)	9	56	2	9	8	53
CORTADO	9	56	3	14	5	33
METRO (2)	8	50	4	19	8	53
ALMA (1)	8	50	2	9	8	53
SAIU (2)	8	50	3	14	9	60
SELO	7	44	3	14	6	40
QUILO (2)	7	44	3	14	8	53
MAQUINA (2)	7	44	1	5	5	33
DENTE (1)	7	44	6	28	8	53
SECAR	6	37	1	5	6	40
SABER (2)	6	37	4	19	10	67
REZA	6	37	5	24	6	40
REPARTE	6	37	1	5	3	20
PODER (1)	6	37	4	19	7	47
INVERNO	6	37	1	5	4	27
VENDER	5	31	2	9	7	47
QUERER (2)	5	31	2	9	7	47
ELEFANTE	5	31	2	9	5	33
CHAPÉU	5	31	1	5	8	53
BELEZA (2)	5	31	4	19	8	53
BALCÃO	5	31	1	5	8	53
TRAZER	4	25	3	14	5	33
SER	4	25	1	5	8	53
MANDO	4	25	1	5	4	27
BANDO	4	25	2	9	4	27
ALTURA (2)	4	25	2	9	9	60
SEMENTE	3	19	0	0	9	60
BRANCO	2	12	2	9	4	27
VAZIO (1)	2	12	3	14	8	53
ESCREVER	2	12	1	5	4	27
ORDEM	1	6	2	9	3	20

NOTA: * 16 alunos realizaram o Teste de Nível Ortográfico

** 21 alunos realizaram o Teste de Nível Ortográfico

***15 alunos realizaram o Teste de Nível Ortográfico (Veit, 1990: 254)

(1) Palavras da Lista 1 dos Ditados Mensais

(2) Palavras da Lista 2 dos Ditados Mensais

Das turmas observadas por Veit (1990), a Classe D é a que possui os alunos com idades mais semelhantes aos de 2004. Portanto, é a turma mais adequada, das quatro observadas por Veit, para uma comparação com as deste estudo. Nesta turma, quinze alunos fizeram o Teste. Considerou-se **sete** como a metade. **Vinte e cinco** palavras foram acertadas por, pelo menos, **metade** dos alunos. As palavras menos acertadas – REPARTE e ORDEM – foram acertadas por **três** alunos.

O Quadro 20 apresenta os dados do Quadro 29, do Apêndice C, em que são apontados os acertos de cada aluno da Turma A no T. N. O. e o Resultado Final, com a indicação da turma a ser freqüentada em 2005. 1) Os alunos promovidos à 2ª. Série Forte acertaram de vinte e quatro a trinta e seis, das quarenta palavras, confirmando a avaliação da Professora. A exceção foi o Aluno 21, que acertou apenas seis palavras e também foi promovido ao nível mais elevado de 2ª. série. Para esclarecer tal dado, a Professora A foi procurada. Em entrevista, por telefone, a Professora confirmou o encaminhamento do Aluno 21 para a 2ª. Série Forte. Segundo ela, este aluno teve uma melhora considerável em seu desempenho no período de recuperação, no final do ano. 2) Para a 2ª. Série Média, foram promovidos quatro alunos, que acertaram de dezoito a catorze palavras do T. N. O. 3) Nenhum aluno foi encaminhado à 2ª. Série Fraca. 4) Para a 2ª. Série Contínua, foram encaminhados os dois alunos que acertaram nove e dez palavras no T. N. O. 5) Dois alunos que não acertaram nenhuma palavra, e outro que teve cinco acertos, foram reprovados.

**QUADRO 20. COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T. N. O.
DE CADA ALUNO DA TURMA A**

ALUNOS	ACERTOS NO T. N. O.	RESULTADO FINAL
6	36	2ª. Série Forte
13	30	
23	29	
3	29	
7	27	
14	24	
21	6	
8	18	2ª. Série Média
9	15	
26	15	
10	14	
12	10	2ª. Série Contínua
24	9	
5	5	Reprovado
17	0	
19	0	

No Quadro 21, fez-se a distribuição de todos os alunos da Turma A, mesmo daqueles que não fizeram o T. N. O. Por ter sido realizado no dia 13 de dezembro de 2004, os alunos 1, 4, 11, 15, 20 e 18 já estavam dispensados das aulas por seu bom desempenho. Os alunos 2, 16, 22 e 25, todos reprovados, eram considerados infreqüentes por terem grande número de faltas e também não estavam em aula no dia do Teste.

Dos doze alunos que foram promovidos para a 2ª. Série Forte, apenas três eram meninas, uma delas, negra – a única criança negra da Turma A. Nove meninos foram promovidos, sendo um mulato.

Dos cinco alunos encaminhados à 2ª. Série Média, quatro eram meninas e um menino. Uma das meninas era mulata.

Para a 2ª. Série Contínua, foram encaminhadas duas meninas.

Dentre os sete alunos reprovados, havia duas meninas e um menino que freqüentavam as aulas. Quatro dos cinco meninos, eram infreqüentes.

QUADRO 21. RESULTADOS FINAIS DOS ALUNOS DA TURMA A

RESULTADO FINAL: INDICAÇÃO PARA 2005	ALUNOS QUE FIZERAM O T. N. O.	ALUNOS QUE NÃO PARTICIPARAM DO T. N. O.	TOTAL
2ª. Série Forte	3 ^(**) 6 7 13 14 21 23	1 4 ^(*) 11 15 ^(*) ^(**) 20 ^(*)	12 alunos
2ª. Série Média	8 ^(*) 9 ^(*) 10 ^(*) 26 ^(*) ^(**)	18	5 alunos
2ª. Série Fraca			0
2ª. Série Contínua	12 ^(*) 24 ^(*)		2 alunos
Reprovado	5 ^(*) 17 ^(*) 19	2 16 22 25	7 alunos

NOTA: (*) MENINAS (**) NÃO-BRANCOS (ver Quadro 31 – Apêndice C)

Relativamente à Turma B, o Quadro 22, que contém dados do Quadro 30, do Apêndice C, demonstra que os resultados da avaliação desta turma foram, como já mencionado, bastante diferentes da Turma A.

1) Onze alunos foram avançados para o 3º. ano do 1º. ciclo, com Progressão Simples. No Teste de Nível Ortográfico, estes alunos tiveram, no máximo trinta e, no mínimo, um acerto. 2) Seis alunos foram promovidos para o 3º. ano do 1º. ciclo, acompanhados de Plano Didático de Apoio. Ou seja, foram considerados com um grau maior de dificuldade de aprendizagem. No T. N. O., estes alunos acertaram, no máximo três palavras. Um deles, não acertou nenhuma. 3) Para quatro alunos foi

recomendada uma Avaliação Especializada e a permanência no 2º. ano do 1º. ciclo. No Teste, três destes alunos não acertaram nenhuma das palavras e um deles acertou apenas uma. É importante ressaltar que tanto entre os alunos avançados, como entre os retidos, há casos de apenas um acerto no Teste. Tal fato ressalta a diferença entre os critérios de avaliação entre os dois sistemas de ensino observados.

QUADRO 22. COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T. N. O. DE CADA ALUNO DA TURMA B

ALUNOS	ACERTOS NO T. N. O.	RESULTADO FINAL
11	30	Progressão Simples A30 Total: 11 alunos
5	23	
18	23	
22	11	
20	6	
10	3	
19	3	
3	2	
13	2	
2	1	
25	1	
9	3	Progressão com Plano Didático de Apoio A30 Total: 6 alunos
14	3	
4	2	
12	2	
23	1	
16	0	Progressão Sujeita a Avaliação Especializada A20 Total: 4 alunos
15	1	
6	0	
24	0	
26	0	

No Quadro 23, fez-se a distribuição de todos os alunos da Turma B, mesmo daqueles que não fizeram o T. N. O. Os Alunos 17 e 7 faltaram à aula no dia do Teste. Os Alunos 1, 8 e 21 nunca compareceram às aulas.

Dos onze alunos que foram promovidos para o 3º. ano do 1º. ciclo por Progressão Simples, seis eram meninas, duas eram negras. Dos cinco meninos, um era mulato.

Cinco, dos sete alunos que foram progredidos com Plano Didático de Apoio eram meninas, destas, apenas uma era branca. Dos dois meninos, um era branco.

Dentre os cinco alunos que foram retidos, havia apenas uma menina. A menina e mais um dos meninos eram negros.

Foram infreqüentes uma menina e dois meninos. Os três nunca compareceram à escola.

QUADRO 23. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS FINAIS DOS ALUNOS DA TURMA B

RESULTADO FINAL: INDICAÇÃO PARA 2005	ALUNOS QUE FIZERAM O T. N. O.	ALUNOS QUE NÃO PARTICIPARAM DO T. N. O.	TOTAL
Progressão Simples para A30	2 ^(*) 3 ^(*) 5 ^(*) 10 11 13 ^(*) ^(**) 18 ^(*) 19 ^(*) ^(**) 20 22 ^(**)	17	11 alunos
Progressão com Plano Didático de Apoio para A30	4 ^(*) ^(**) 9 ^(*) ^(**) 12 ^(**) 14 16 ^(*) 23 ^(*) ^(**) 25 ^(*) ^(**)		7 alunos
Progressão sujeita a Avaliação Especializada (permanece em A20)	6 ^(**) 15 24 26 ^(*) ^(**)	7	5 alunos
Infreqüente Permanente (InfP)		1 ^(*) 8 21	3 alunos

NOTA: (*) MENINAS (**) NÃO-BRANCOS (ver Quadro 32 – Apêndice C)

Comparando o desempenho das três turmas no processo de alfabetização (Quadro 19), verifica-se maior competência no nível ortográfico dos alunos de 1984, seguidos dos alunos da Turma A de 2004, da mesma Escola Estadual. Os percentuais de acertos mais baixos foram obtidos pelos alunos da Turma B, da Escola Municipal, por Ciclos de Formação. Ressaltam-se, portanto, diferenças acentuadas nos resultados dos processos de alfabetização observados nos dois sistemas educacionais de administração pública.

5.2.1. ESPECIFICAÇÃO DA SEQÜÊNCIA E DA RITMAGEM DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO – 1984/2004

Os resultados observados nos processos de alfabetização apontam para diferenças na condução das práticas pedagógicas.

O Quadro 24, construído segundo a sistemática da Tabela 25, do Relatório da Tese de Veit (1990), apresenta a seqüência e a ritmagem seguidas por cada uma das práticas investigadas, com diferenças bem marcadas.

Na Classe D (1984), até outubro, as dificuldades da língua portuguesa já estavam trabalhadas. O início do trabalho, em abril, foi com as vogais e com os grupos vocálicos. Em seguida, a Professora passou para as consoantes, trabalhando com as sílabas simples para, depois, trabalhar com as complexas.

A Professora A (2004) desenvolveu uma seqüência e uma ritmagem semelhantes à da Classe D. Em março, iniciou apresentando o alfabeto, e em abril, trabalhou com as vogais e os grupos vocálicos. Em seguida, a ênfase foi nas sílabas simples para, depois, o trabalho se voltar para as sílabas complexas.

QUADRO 24. SEQÜÊNCIA E RITMAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÃO DE VOGAIS E CONSOANTES NA CLASSE D (1984) E NAS TURMAS A e B (2004)

MESES	CLASSE D - 1984 (Veit, 1990)	TURMA A	TURMA B
MARÇO		ALFABETO ORDEM ALFABÉTICA, A	ALFABETO A, B, C, D, E, F, G
ABRIL	VOGAIS GRUPOS VOCÁLICOS V, M	VOGAIS, AI, OI, EI, UI, AU, EU, IA, IOIÔ B	ALFABETO H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z, Y, K,W
MAIO	C (ANTES DE A, O, U, ão) T, L, D	B, L REVISÃO DO ALFABETO VOGAIS B, C, D, F, G, P, R, L, S + VOGAL A	ALFABETO SÍLABAS SIMPLES (PARA CONSTRUIR PALAVRAS)
JUNHO	R, P, N, B, J, S	P, M, N, J GA, GO, GU, GÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
JULHO	F, X, Z G (ANTES DE A, O, U) G (ANTES DE E, I) R (ENTRE VOGAIS) RR (ENTRE VOGAIS) SS (ENTRE VOGAIS)	R, S, V, X REVISÃO DAS VOGAIS, SÍLABAS E PALAVRAS	ALFABETO SÍLABAS SIMPLES PRODUÇÃO DE TEXTO
AGOSTO	NH, LH, C C (ANTES DE E, I) S (FINAL) L (FINAL) N (FINAL) M (FINAL) R (FINAL)	T V Z J ãO	ALFABETO REVISÃO A, B, C
SETEMBRO	H, CH S (ENTRE VOGAIS)	G, Q, X, NH GE, GI AR, ER, IR, OR, UR	REVISÃO E, F, G, H, ALFABETO
OUTUBRO	PR, BR, DR, FR, GR, TR, VR, CR Q, QU (ANTES DE E, I) FL, BL, CL, GL, PL, TL GU (ANTES DE E, I) Z (FINAL)	ãO NH J Ç	REVISÃO DO ALFABETO
NOVEMBRO		R, RR NH AL, EL, IL, OL, UL AS, ES, IS, OS, US L, LH GUE, GUI, GUA M, N NO MEIO DAS PALAVRAS CE, CI AN, EN, IN, ON, UM BRA, BRE, BRI, BRO, BRU, BRãO BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, VR	TEXTOS
DEZEMBRO		REVISÃO	REVISÃO

A prática docente da Professora B (2004) foi a que mais se diferenciou. O trabalho se iniciou pelo alfabeto, em março. Entre março e abril, a Professora apresentou e fez exercícios de identificação com todas as letras do alfabeto. Em maio, ela trabalhou com todo o alfabeto construindo sílabas simples. Em junho, a Professora registrou o trabalho com a produção de textos curtos e em agosto, setembro e outubro, realizou o que ela indicou como "revisão do alfabeto". Para detalhar o trabalho realizado com o alfabeto ao longo do ano letivo, a Professora B foi procurada. Em entrevista, pelo telefone, esclareceu que, em março, o trabalho com o alfabeto tinha o objetivo de que o aluno fosse capaz de identificar as letras, na ordem alfabética; nomeá-las; relacionar as letras ao som e identificá-las em palavras. O trabalho, em maio, com a formação de sílabas deu ênfase às sílabas simples e não houve trabalho com o padrão lingüístico consoante-vogal (CV), a saber, MA, ME, MI, etc. para cada consoante do alfabeto. As dificuldades ortográficas foram trabalhadas nos textos (frases ou pequenas histórias), a medida em que apareciam, sem ênfase neste ou naquele padrão lingüístico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O Brasil tem jeito?” Essa pergunta me é feita constantemente (...). Respondo que SIM. Só que tem jeito na medida em que nos determinamos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso.

(Freire, 1995: 39)

Em 1984, a temática Alfabetização foi o enfoque da pesquisa da Professora Maria Helena Degani Veit. Acompanhar o desenrolar do processo de alfabetização em busca das ações docentes, no cotidiano, que impellem para o sucesso escolar foi o objetivo. Por isso, a Pesquisadora selecionou quatro Professoras comprometidas, observou seu trabalho numa Escola Estadual e entrevistou-as. Preocupada em propor alternativas para o trabalho com as classes sociais mais desfavorecidas, o campo de estudo foi escolhido por ser em uma escola das vilas de periferia urbana de Porto Alegre, em que 96% das famílias dos alunos

tinham renda baixa e 49% dos alunos tiveram aprovação na 1ª. série, no ano anterior (Veit, 1990: Tabelas 9 e 12).

Vinte anos se passaram, mas a discussão sobre o processo de alfabetização continua necessária e urgente. Por que algumas professoras conseguem alfabetizar mais alunos do que outras? Quais aspectos são realmente os diferenciadores das práticas pedagógicas? As Escolas Municipais, que passaram a se organizar por Ciclos de Formação, com uma outra ideologia de ensino, estão conseguindo mais sucesso do que as Escolas Seriadas?

De todas estas questões e, principalmente, do desejo de contribuir para que a Educação possa cumprir seu papel, alcançando a todos, surgiu esta pesquisa.

Objetivou-se pesquisar o processo de alfabetização tornando a examinar, vinte anos depois, a mesma Escola Estadual, acompanhar o desenrolar do ano letivo e comparar os resultados: em quais aspectos as práticas, separadas por duas décadas, seriam semelhantes? E em quais difeririam? Como se manifestaria o desempenho dos alunos?

Mais um desafio somou-se. Por estarem as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre buscando o diferente, trabalhando organizadas pelo sistema de Ciclos de Formação, tornou-se relevante comparar o processo já conhecido – de 1984 - com este.

Para que a comparação pudesse ser feita com maior grau de segurança, a Escola Municipal foi selecionada na mesma vila da Escola Estadual. É necessário, porém, destacar algumas peculiaridades de cada

uma. A Escola Estadual está localizada numa das principais ruas do bairro. Nas duas quadras em torno, há grandes prédios residenciais e casas de alvenaria com pátio. O Posto de Saúde fica na mesma rua da Escola, onde transitam ônibus e lotações. Por outro lado, a rua em que se localiza a Escola Municipal foi asfaltada há poucos anos. É uma rua estreita, de muito movimento, pois corta a vila, de um lado a outro. As casas em torno da Escola são pequenas, muitas, de madeira barata. A maioria não tem pátio e ficam muito próximas, umas das outras. Os moradores das redondezas da Escola Estadual são chamados “os de cima”, numa referência tanto à localização geográfica, quanto às condições socioeconômicas. Os moradores das proximidades da Escola Municipal são chamados “os de baixo”, pois residem na área mais baixa da vila e demonstram dificuldades sócio-econômicas mais explícitas. A maioria dos pais e responsáveis pelos alunos da Turma A estavam trabalhando, segundo dados colhidos em 2004. Esta realidade era bem diferente entre os pais e responsáveis da Turma B, em que alguns lares não registraram ninguém trabalhando (ver Apêndice D).

PRÁTICA PEDAGÓGICA A X PRÁTICA PEDAGÓGICA B

Inspirada na pesquisa realizada em Lisboa por Morais *et al.* (1993) e baseada na teoria do sociólogo Basil Bernstein, foram observados os três sistemas de mensagem do conhecimento formal: o conhecimento escolar (currículo), a pedagogia e a avaliação.

A prática docente da Professora A demonstrou estar baseada em regras explícitas e ser uma modalidade de Pedagogia Visível: o

seqüenciamento dos conteúdos foi determinado por ela, numa ritmagem forte; os critérios de avaliação, também determinados por ela, foram explicitados aos alunos na forma de comportamentos esperados, sempre que necessário, tanto em relação ao discurso regulador, quanto ao discurso instrucional; e as regras hierárquicas definiram uma relação de autoridade explícita entre a transmissora – Professora, e os adquirentes – Alunos (Domingos *et al.*, 1986: 183).

A prática docente da Professora B, por outro lado, demonstrou características de uma Pedagogia Invisível: o seqüenciamento dos conteúdos foi determinado por ela, num planejamento grandemente influenciado pelo contexto social de periferia urbana e pelos alunos. A ritmagem foi muito fraca e os critérios de avaliação, implícitos. A caminhada de cada criança foi analisada individualmente, e o aluno era parâmetro de si mesmo (Domingos *et al.*, 1986: 185).

Em relação ao processo de alfabetização, a prática A assemelhou-se a prática da Classe D (1984). Ambas as Professoras, A e D, da Escola Estadual, demonstraram preocupação em explorar a relação fonema-grafema, privilegiando a faceta lingüística da alfabetização – prática mais comum e dominante até os anos 1980 (Soares, 2004: 11).

Por outro lado, a prática da Professora B demonstrou estar sob um paradigma cognitivista, acompanhando a proposta ideológica dos Ciclos de Formação. Tais crenças defendem que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (Soares, 2004: 11).

Por conseqüência, o afrouxamento das regras hierárquicas e de seqüenciação, da ritmagem e dos critérios de avaliação, levam a uma ausência de “instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico” (Soares, 2004: 12).

Os resultados encontrados, em primeiro lugar, no Teste de Nível Ortográfico, demonstraram a diferença no desempenho dos alunos e, por conseqüência, no processo de alfabetização. Uma prática que, num primeiro olhar poderia ser taxada de desatualizada, por se tratar de acontecida há vinte anos, obteve os melhores resultados. Ou seja, alfabetizou o maior número de alunos. Em 2004, a prática da Professora A, apesar de todas as carências materiais, enfrentadas – infelizmente – por grande parte das Escolas Estaduais de Porto Alegre, alfabetizou mais alunos do que a prática da Professora B. Uma Pedagogia Visível obteve melhores resultados do que uma Pedagogia Invisível.

Apesar da possibilidade da comparação entre os sistemas de ensino – por Séries e por Ciclos de Formação – que este estudo apresenta, atribuir os resultados desta pesquisa apenas à forma de organização da escola, seria, no mínimo, ingênuo. Não se trata apenas de distribuir os alunos em séries ou ciclos, mas de considerar a ideologia que se tem, intrínseca a cada tipo de organização.

Além de todas as dimensões analisadas, neste estudo, que apontam para diferenças entre os sistemas: a forma de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, a seqüenciação definida, a ritmagem imposta; através

dos resultados finais de cada turma foi possível avaliar a educação oferecida às crianças de Porto Alegre.

Na Turma A, as crianças precisavam atingir certos níveis de conhecimento e, através destes níveis, foram encaminhadas às turmas do ano seguinte, sendo promovidas ou não. Na Turma B, todos os alunos, independentemente do nível alcançado, deveriam ser promovidos juntos; apenas os alunos com muitas dificuldades, envolvendo outras questões, além das cognitivas, foram retidos.

Quando questionadas sobre os alunos que não conseguiram concluir com êxito o processo de alfabetização, tanto a Professora A, quanto a Professora B, ressaltaram a falta de participação da família no processo cognitivo das crianças como um dos fatores determinantes. Ambas também demonstraram preocupação com as precárias condições sócio-econômicas em que sobrevive a maioria dos alunos.

Segundo Basil Bernstein, as Professoras têm razão em suas preocupações com respeito à família. Retomando os aspectos analisados no Capítulo 3, para que o currículo desenvolvido na escola "seja adquirido de forma eficaz são sempre necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar. Os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola" (Bernstein, 1996: 112).

Porém, sabe-se da dificuldade de contar com uma família apoiadora e presente na escola, dificuldade esta confirmada pelas Professoras A e B. Ao falar neste assunto, a Professora B ressaltou a importância das estratégias de recuperação da escola, principalmente através da

sensibilidade das professoras ao buscarem estas estratégias. Segundo ela, em sua experiência, os alunos que não tiveram ajuda da família, mas que, em algum momento, foram envolvidos no trabalho escolar, sentiram-se desafiados. Ao serem motivados, interagiram com os colegas e tiveram, assim, chance de acompanhar o trabalho por ela desenvolvido.

Nesta modalidade de Pedagogia Invisível, houve uma grande preocupação demonstrada pela Professora B durante todo o ano letivo, em aceitar os alunos em suas diferentes expressões, estimulando-os à participação. A reflexão sobre assuntos do cotidiano das crianças ocupou um espaço importante nas aulas.

Porém, como resultado final, na Turma B, alunos que não acertaram nenhuma palavra do Teste de Nível Ortográfico avançaram para o próximo ano-ciclo. A maneira de lidar com as dificuldades cognitivas destes alunos manifestou as crenças dos Ciclos de Formação. Retomando a teoria, Bernstein defende que as Pedagogias Invisíveis baseiam-se em uma “longa vida pedagógica” (Bernstein, 1996: 119), em que os alunos têm mais tempo para a aprendizagem. Na organização por Ciclos de Formação, subjacente à sua implantação, houve a diminuição da evasão escolar e o aumento do período letivo Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com isso, objetivou-se (a) proporcionar mais tempo para o aluno no sistema escolar (sem, contudo, reprová-lo), e (b) compensá-lo pela falta do segundo local de aquisição do currículo: o lar. O trabalho, com ênfase na formação do cidadão e a construção do conhecimento a partir das

vivências de comunidade, trouxe o afrouxamento da ritmagem e, por consequência disto, o abandono dos programas de ensino.

Na modalidade encontrada de Pedagogia Visível, da Turma A, os resultados finais demonstraram uma explicitação da estratificação existente. Aqueles com melhor desempenho foram promovidos e formaram as turmas mais adiantadas. Os que não conseguiram atingir os objetivos propostos, foram reprovados.

Ao tentar responder o questionamento central desta investigação - *Como se dá um Processo de Alfabetização com sucesso* – tendo por base as práticas pedagógicas investigadas, poder-se-ia apontar, como elementos positivos, a preocupação da Professora B, em sua Pedagogia Invisível, de manter o aluno na escola e ouvi-lo, conhecê-lo e envolvê-lo no processo. Mas, apenas isso, não foi suficiente: apenas uma minoria de alunos foi alfabetizada. Para o objetivo de alfabetizar, a Pedagogia Visível, com seleção de conteúdos e ritmagem forte, seqüenciação e critérios de avaliação muito fortes da Professora A foi a que obteve melhores resultados.

A prática pedagógica da Professora A enfatizou o conhecimento formal. A preocupação com os aspectos do Discurso Regulador foi no sentido de explicitar comportamentos adequados aos diferentes ambientes de convivência dos alunos. O cotidiano dos alunos foi trazido apenas como ponto de partida para o estudo dos assuntos de maneira formal, acadêmica. Os alunos infreqüentes, por exemplo, mesmo aqueles que “iam e vinham”, foram tratados como evadidos e não houve um trabalho

da escola no sentido de resgatá-los – o que demonstrou que o trabalho com a “formação do cidadão” está sendo negligenciado. Na tentativa de ensinar, enfatizou-se tanto o conhecimento formal que as vivências do cotidiano não tiveram espaço.

A prática pedagógica da Professora B foi uma prática voltada para a inclusão dos alunos e a sua permanência no sistema escolar. Enfatizou as experiências pessoais (conteúdos não-escolares) e a convivência. Enfim, a Professora B demonstrou as características típicas de uma “Educadora” da “Escola Cidadã” (como ficou conhecida a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, depois da implantação do sistema de Ciclos por Formação). Porém, os resultados deste estudo demonstraram que os aspectos cognitivos estão sendo negligenciados nesta Pedagogia Invisível. Na tentativa de “formar o cidadão”, enfatizou-se tanto o cotidiano, que o conhecimento formal não tem mais encontrado seu lugar. Como consequência, até mesmo o processo de alfabetização tem apresentado falhas. E, se há falhas neste processo, elas também existem na formação do cidadão.

Não há a formação de um cidadão completo sem a possibilidade de combinar a vivência do cotidiano com o conhecimento escolar. Ensinar a ler e a escrever, abrir as portas para o conhecimento formal, é incentivar a independência, a efetiva participação na vida da polis. É verdadeiramente incluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Evânia Luiza. **Poder e Controle no Início da Escolarização no Planalto Gaúcho: o Discurso Pedagógico Segundo Basil Bernstein.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

BERNSTEIN. Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle.** Petrópolis: Vozes, 1996, 307 p.

BERNSTEIN. Basil. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: Teoría, Investigación y Crítica.** Madrid, Morata, 1998, 239 p.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Lisboa: Porto, 1994. (Ciências da Educação, 12)

BOHN, Mariasinha Beck. **Análise de um Processo pela Pluralidade de suas Vozes: a Formação de Professores para o Ensino Médio Através dos seus Currículos.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BRASIL. Lei no. 11.114, de 16 de maio de 2005..

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CADERNO PEDAGÓGICO. Porto Alegre: SMED, nº. 9, dez/1996. Tema: **Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.**

CASTRO, Catarina Maria Garcia. **Perspectivas de Professores e Alunos de Séries Iniciais da Educação de Jovens e Adultos, uma Interpretação a partir da Conceituação de Basil Bernstein.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

DOMINGOS, Ana Maria *et al.*. **A Teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Gulbekian, 1986.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica;** trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELSENBACH, Claírton. **A Escola Possível: um Estudo Sociológico do Currículo de uma Comunidade Escolar na Proposta Escola Cidadã.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTO, Carmen Isabel. **Quando os Sujeitos Expressam suas Vozes: Trabalhando o Currículo a partir de suas Ausências.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

GROSSI, Esther Pillar Grossi. **Didática da Alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. V. I, II e III.

MARASCHIN, Cleci. **O Escrever na Escola: da Alfabetização ao Letramento**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o Processo de Alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAIS, Ana Maria *et al.*. **Socialização Primária e Prática Pedagógica. Volume II. Análise de Aprendizagens na Família e na Escola**. Lisboa: Fundação Gulbekian, 1993.

NAHAS, Marcelo. O importante é ler o mundo. **Nova Escola**, São Paulo, edição no. 139, jan/fev, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança** – imitação, jogo e sonho; imagem e representação. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.

RODRIGUEZ, Andréa Maria Rua. **Avaliação do Ensino por Ciclos de Formação: Currículo, Pedagogia e Avaliação na Perspectiva de Professoras Engajadas de uma Escola Municipal**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas** *In*: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ. ANPED, no. 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?** *In*: Revista Pátio. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, Ano 3, No. 11, nov 99/jan 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Reflexões sobre o Sucesso da Alfabetização: a Escola e o Contexto Cultural de Poço das Antas – RS.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

VEIT, Maria Helena Degani. 2004. **Contribuições.** Texto não publicado.

VEIT, Maria Helena Degani. **Success and Failure in First Grade: a Sociological Account of Teachers' Perspectives and Practice in a Public School in Brazil.** Montreal: McGill University, 1990.

VEIT, Maria Helena Degani. **Sucesso e Fracasso Escolar no Processo de Alfabetização: uma Abordagem Sociológica,** *in* Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 17(1): 83-92, jan/jul, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Observações Realizadas

Observações realizadas na Escola A:

Observação **1-A**:

1º. de março de 2004

Segunda-feira

Duração: 7h45-10h

Observação **2-A**:

19 de março de 2004

Sexta-feira

Duração: 7h45-12h

Observação **3-A**:

07 de junho de 2004

Segunda-feira

Duração: 7h45-12h

Observação **4-A**:

1º. de setembro de 2004

Quarta-feira

Duração: 7h45-12h

Observação **5-A**:

25 de novembro de 2004

Quinta-feira

Duração: 7h45-12h

Duração total das Observações: 15h15

Observações realizadas na Escola B:

Observação **1-B**:

1º. de março de 2004

Segunda-feira

Duração: 13h30-16h

Observação **2-B**:

02 de abril de 2004

Sexta-feira

Duração: 13h30-17h30

Observação **3-B**:

06 de julho de 2004

Terça-feira

Duração: 13h30-16h

Observação **4-B**:

17 de novembro de 2004

Quarta-feira

Duração: 13h30-18h

Observação **5-B**:

17 de dezembro de 2004

Sexta-feira

Duração: 14h-16h

Duração total das Observações: 15h30

APÊNDICE B: Ditados Mensais

Estas são as palavras selecionadas para os ditados mensais aplicados pelas Professoras. Tais palavras foram as mais acertadas pelas turmas observadas por Veit (1990), em 1984. Identificadas pelas Listas, os quadros, em seguida, mostram o resultado dos ditados, de acordo com as datas em que foram realizados.

QUADRO 25 - LISTA DE PALAVRAS USADAS NOS DITADOS MENSAIS REALIZADOS PELAS PROFESSORAS A e B NO DECORRER DO ANO

LISTA 1	LISTA 2
1. LADO	1. SAIU
2. TER	2. BELEZA
3. PRETO	3. FOCO
4. LOURO	4. SABER
5. ALMA	5. ALTURA
6. MINUTO	6. FUTURO
7. PODER	7. METRO
8. VAZIO	8. QUILO
9. DENTE	9. MÁQUINA
10. VARINHA	10. QUERER

QUADRO 26 - DATAS DA REALIZAÇÃO DOS DITADOS E INDICAÇÃO DA LISTA DE PALAVRAS UTILIZADA NA TURMA A. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ACERTOS DE CADA ALUNO.

ALUNOS	10/MAI LISTA 1	17/JUN LISTA 2	20/JUL LISTA 1	1 ^o ./OUT LISTA 1	30/NOV LISTA 2
1	6	8	9	10	9
2	-	-	-	-	-
3	-	4	7	7	8
4	0	-	-	6	9
5	0	4	3	0	1
6	0	4	10	-	9
7	-	-	7	7	9
8	5	4	4	7	5
9	0	4	5	8	4
10	-	4	7	7	8
11	0	4	-	-	-
12	0	2	-	-	5
13	0	5	5	8	10
14	8	5	8	8	7
15	4	5	6	6	5
16	-	1	-	1	-
17	-	-	-	-	0
18	1	5	6	5	5
19	-	-	-	-	-
20	4	4	-	9	-
21	1	-	3	6	4
22	-	-	-	-	-
23	0	4	8	7	9
24	0	1	6	9	3
25	-	-	-	-	-
26	0	1	-	5	4

QUADRO 27 - DATAS DA REALIZAÇÃO DOS DITADOS E INDICAÇÃO DA LISTA DE PALAVRAS UTILIZADA NA TURMA B. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ACERTOS DE CADA ALUNO.

ALUNOS	10/MAI LISTA 1	13/JUL LISTA 1	16/AGO LISTA 2	10/SET LISTA 1	20/OUT LISTA 2	10/NOV LISTA 1
1	-	-	-	-	-	-
2	-	0	0	0	1	0
3	0	-	0	0	0	2
4	-	0	-	0	1	0
5	2	-	-	0	6	7
6	-	0	-	-	-	0
7	-	-	-	0	-	-
8	-	-	-	-	-	-
9	0	-	-	0	2	2
10	-	-	-	0	0	1
11	0	-	0	0	3	8
12	0	-	0	0	0	-
13	1	0	0	-	3	1
14	-	-	0	0	-	1
15	0	0	0	0	-	-
16	0	0	0	0	-	-
17	2	2	-	0	5	-
18	1	3	-	1	5	7
19	-	0	2	0	1	1
20	2	2	0	0	2	-
21	-	-	-	-	-	-
22	-	1	0	1	3	-
23	-	-	0	-	0	-
24	0	-	0	0	-	0
25	-	0	0	-	-	1
26	-	0	0	-	-	0

APÊNDICE C: Teste de Nível Ortográfico

QUADRO 28. COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO (DITADO FINAL)

Palavras	% Total de Acertos dos 66 Alunos Pesquisados em 1984	% Total de Acertos dos 15 Alunos da Classe D (1984)	% Total de Acertos dos 16 Alunos da Turma A	% Total de Acertos dos 21 Alunos da Turma B
LADO	83	80	81	52
SAIU	79	60	44	14
TER	74	73	61	14
BELEZA	68	53	31	19
PRETO	68	67	56	9
FOCO	67	73	87	24
LOURO	64	53	56	9
SABER	64	67	37	19
ALMA	62	53	50	9
ALTURA	62	60	25	9
MINUTO	61	60	75	24
FUTURO	61	67	62	14
PODER	55	47	37	19
METRO	55	53	50	14
VAZIO	55	53	12	5
QUILO	52	53	44	14
DENTE	52	53	44	28
MÁQUINA	52	33	44	5
VARINHA	50	53	69	28
QUERER	50	47	31	9

BALCÃO	48	53	31	5
VENDER	48	47	31	14
SELO	48	40	44	14
CORTADO	48	33	56	14
CHAPÉU	47	53	31	0
ESCREVER	45	27	12	5
FEBRE	45	47	62	14
REZA	44	40	37	19
SER	41	53	25	5
MANDO	41	27	25	5
ELEFANTE	38	33	31	9
TRAZER	36	33	25	9
BRANCO	36	27	19	9
SECAR	35	40	37	5
INVERNO	33	27	37	5
SEMENTE	32	60	25	0
REPARTE	32	20	37	5
BANDO	29	27	25	5
ORDEM	27	20	6	9
CAMISA	27	40	75	24

NOTA: As informações referentes às turmas de 1984 foram extraídas das tabelas 23 e 21 de Veit, 1990.

Ao comparar os resultados dos ditados mensais e do ditado final (Teste de Nível Ortográfico), percebe-se que a tendência dos melhores resultados serem obtidos pela Turma A permanece desde o início.

CHAPÉU	√	-	√	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	√	-	-	5
BELEZA	-	-	√	-	-	√	√	-	√	-	-	-	-	-	-	√	5
BALCÃO	-	-	√	√	-	-	-	-	√	√	-	-	-	√	-	-	5
TRAZER	√	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	√	-	-	4
SER	-	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	√	-	√	4
MANDO	√	-	√	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	4
BANDO	√	-	√	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	4
ALTURA	√	-	-	√	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	-	-	4
SEMENTE	√	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	3
BRANCO	√	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
VAZIO	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	2
ESCREVER	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	2
ORDEM	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL DE ACERTOS DE CADA ALUNO	29	5	36	27	18	15	14	10	30	24	0	0	6	29	9	15	
RESULTADO FINAL: PARA 2005	2ª. Série Forte	R	2ª. Série Forte	2ª. Série Forte	2ª. Série Média	2ª. Série Média	2ª. Série Média	2ª. Série Cont.	2ª. Série Forte	2ª. Série Forte	R	R	2ª. Série Forte	2ª. Série Forte	2ª. Série Cont.	2ª. Série Média	

NOTA: O Ditado Final foi realizado em 13 de dezembro, quando algumas crianças já haviam sido dispensadas da freqüência às aulas.

R – Reprovado

2ª. Série Cont. – 2ª. Série Contínua

QUADRO 30. COMPARAÇÃO DOS ÍNDICES DE ACERTO NO T.N.O. DE CADA ALUNO DA TURMA B

ALUNOS PALAVRAS	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	14	15	16	18	19	20	22	23	24	25	26	TOTAL DE ACERTO DE CADA PALAVRA	
	FOCO	√	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	-	-	-
LADO	-	√	-	√	-	√	-	√	√	√	√	-	-	√	-	√	√	-	-	-	-	-	10
MINUTO	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	√	√	-	-	-	-	-	5
CAMISA	-	-	-	-	-	√	-	√	-	-	√	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	-	5
VARINHA	-	√	√	√	-	-	√	√	√	-	-	√	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	8
FUTURO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	√	-	-	-	-	-	-	3
FEBRE	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	√	-	-	-	-	-	-	4
TER	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	3
PRETO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
LOURO	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
CORTADO	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	3
METRO	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	4
ALMA	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
SAIU	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	3
SELO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	3
QUILO	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	3
MÁQUINA	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
DENTE	-	-	√	-	-	√	√	√	-	√	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
SECAR	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
SABER	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	4
REZA	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	√	-	√	-	-	√	-	-	5
REPARTE	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
PODER	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	4
INVERNO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
VENDER	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
QUERER	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
ELEFANTE	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
CHAPÉU	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
BELEZA	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	-	√	-	-	√	-	-	-	-	-	4

BALCÃO	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TRAZER	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	3
SER	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
MANDO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
BANDO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
ALTURA	-	-	-	√	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
SEMENTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
BRANCO	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
VAZIO	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	√	-	-	-	-	-	-	3
ESCREVER	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ORDEM	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL DE ACERTOS DE CADA ALUNO	1	2	2	23	0	3	3	30	2	2	3	1	0	23	3	6	11	1	0	1	0		
RESULTADO FINAL: PARA 2005	PS A30	PS A30	PPDA A30	PS A30	PAE A20	PPDA A30	PS A30	PS A30	PPDA A30	PS A30	PPDA A30	PAE A20	PPDA A30	PS A30	PS A30	PS A30	PS A30	PPDA A30	PAE A20	PS A30	PAE A20		

NOTA:

RESULTADO FINAL: PS – Progressão Simples

PPDA – Progressão com Plano Didático de Apoio

PAE – Progressão sujeita a Avaliação Especializada

A20 – 2º. ano do 1º. ciclo

A30 – 3º. ano do 1º. ciclo

APÊNDICE D: Dados Socioeconômicos

QUADRO 31 - DADOS SOCIOECONÔMICOS DA TURMA A

ALUNOS	SEXO	COR	COM QUEM RESIDE	NÍVEL EDUCACIONAL DOS PAIS	OCUPAÇÃO DOS PAIS	ESTÁ TRABALHANDO NO MOMENTO
1	M	M	MÃE	7ª. SÉRIE	"FREE LANCER"	SIM
			PAI	ENSINO MÉDIO	TÉCNICO EM TELEFONIA	SIM
2	M	B	-	-	-	-
3	M	B	MÃE	4ª. SÉRIE	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	SIM
			PADRASTO	ENSINO FUNDAMENTAL	-	SIM
4	F	B	MÃE	5ª. SÉRIE	-	NÃO
			PAI	6ª. SÉRIE	TAXISTA	SIM
5	F	B	MÃE	7ª. SÉRIE	AUXILIAR DE COZINHA	SIM
			PAI	2ª. SÉRIE	PEDREIRO	SIM
6	M	B	MÃE	1º. ANO DO ENSINO MÉDIO	DIARISTA	SIM
			PAI	ENSINO MÉDIO	COBRADOR DE ÔNIBUS	SIM
7	M	B	PAI	ENSINO FUNDAMENTAL	MOTORISTA	SIM
			AVÓ e AVÔ	-	-	-
8	F	B	MÃE	3ª. SÉRIE	DOMÉSTICA	NÃO
			PAI	3ª. SÉRIE	PEDREIRO	SIM
9	F	B	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL	DOMÉSTICA	SIM
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL	SERVENTE DE OBRAS	SIM
10	F	B	PAI	ENSINO MÉDIO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	SIM
			AVÓ, AVÔ e TIO	-	-	-
11	M	B	-	-	-	-
12	F	B	MÃE	5ª. SÉRIE	FAXINA	SIM

13	M	B	MÃE	7ª. SÉRIE	ATENDENTE	SIM
14	M	B	MÃE	5ª. SÉRIE	-	NÃO
			PAI	5ª. SÉRIE	-	SIM
15	F	N	MÃE	NÃO-ALFABETIZADA	DO LAR	NÃO
			PAI	6ª. SÉRIE	-	SIM
16	M	B	-	-	-	-
17	F	B	-	-	-	-
18	M	B	-	-	-	-
19	M	B	-	-	-	-
20	F	B	MÃE	7ª. SÉRIE	VENDEDORA	SIM
			PAI	8ª. SÉRIE	AUXILIAR ADMINISTRATIVO	SIM
21	M	B	-	-	-	-
22	M	B	-	-	-	-
23	M	B	MÃE	5ª. SÉRIE	SERVIÇOS GERAIS	SIM
			PAI	6ª. SÉRIE	PEDREIRO	SIM
24	F	B	MÃE	4ª. SÉRIE	DOMÉSTICA	SIM
			PAI	3ª. SÉRIE	SERVENTE	SIM
25	M	B	-	-	-	-
26	F	M	-	-	-	-

NOTAS:

SEXO: M para MASCULINO
F para FEMININO

COR: B para BRANCO
M para MULATO
N para NEGRO

QUADRO 32 - DADOS SOCIOECONÔMICOS DA TURMA B

ALUNOS	SEXO	COR	COM QUEM RESIDE	NÍVEL EDUCACIONAL DOS PAIS	OCUPAÇÃO DOS PAIS	ESTÁ TRABALHANDO NO MOMENTO
1	F	NC	-	-	-	-
2	F	B	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL	DO LAR	-
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL	ENTREGADOR	-
3	F	B	MÃE	-	-	-
			PAI	-	-	-
4	F	N	MÃE	-	SERVIÇOS GERAIS	-
			PAI	-	COBRADOR DE ÔNIBUS	-
5	F	B	MÃE	6ª. SÉRIE	-	NÃO
			PAI	6ª. SÉRIE	-	SIM
6	M	N	MÃE	6ª. SÉRIE	AUXILIAR DE COZINHA	SIM
7	M	B	PRIMA	-	SERVIÇOS GERAIS	-
8	M	NC	-	-	-	-
9	F	M	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	"ENCOSTADA"	NÃO
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	SERVENTE DE OBRAS	-
10	M	B	MÃE	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	COMERCIANTE	SIM
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	COMERCIANTE	SIM
11	M	B	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	DO LAR	-
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL	PEDREIRO	-

12	M	N	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	DO LAR	-
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	SERVEnte	-
13	F	N	MÃE	-	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	-
			PAI	-	SERVEnte	-
14	M	B	MÃE	5ª. SÉRIE	COZINHEIRA	SIM
			PAI	4ª. SÉRIE	"ENCOSTADO"	NÃO
15	M	B	MÃE ADOTIVA	-	APOSENTADA	-
16	F	B	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	NÃO
			PAI	7ª. SÉRIE	POLIDOR AUTOMOTIVO	NÃO
17	M	B	MÃE	6ª. SÉRIE	AUXILIAR DE COZINHA	NÃO
18	F	B	MÃE	7ª. SÉRIE	-	NÃO
19	F	M	MÃE	4ª. SÉRIE	DOMÉSTICA	SIM
20	M	B	MÃE	3ª. SÉRIE	SERVIÇOS GERAIS	NÃO
			PAI	4ª. SÉRIE	SERVEnte	NÃO
21	M	NC	-	-	-	-
22	M	N	MÃE	5ª. SÉRIE	DOMÉSTICA	NÃO
23	F	M	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	CAMELÔ	-
			PAI	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	PEDREIRO	-
24	M	B	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	DO LAR	
25	F	M	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL	SERVIÇOS GERAIS	NÃO
26	F	N	MÃE	ENSINO FUNDAMENTAL	-	-

NOTAS:

SEXO: M para MASCULINO
F para FEMININOCOR: B para BRANCO
M para MULATO
N para NEGRO

NC para NUNCA COMPARECEU

QUADRO 33 - CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS A, B e CLASSE D (1984)

CARACTERÍSTICAS	TURMA A	TURMA B	CLASSE D (1984)	TOTAL
SEXO:				
MASCULINO	15	13	12	40
FEMININO	11	13	13	37
				77
COR:				
BRANCO	23	13	18	54
NÃO-BRANCO	3	10	6	19
NI	-	3	1	4
				77
REGISTRO NA ESCOLA ANTES DE 2004/1984: PRÉ-ESCOLA	8	21	-	29
CLASSE ESPECIAL	1	-	-	1
1ª. SÉRIE (REPETENTES)	2	-	13	15
ALUNOS NOVOS	15	5	12	32
				77

NOTAS:

NI: NÃO INFORMADO

SOBRE AS INFORMAÇÕES RELATIVAS À CLASSE D (1984), VER VEIT, 1990: 250.

APÊNDICE E: Níveis da Psicogênese da Língua Escrita

Para compreender-se os níveis, dos quais tratam as Professoras, é necessário compreender o conceito de aprendizagem por trás desta categorização.

Pensando na alfabetização:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam 'através' dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (Ferreiro; Teberosky, 1999: 32-3).

A teoria da psicogênese da língua escrita é inspirada na teoria de Jean Piaget. Uma das primeiras contribuições é a de que o aluno é sujeito de sua aprendizagem: um ser em desenvolvimento, que não é passivo diante do conhecimento.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999: 29).

O caminho para este conhecimento não é linear. Conforme os dados e a compreensão que este sujeito tem de um assunto, ele construirá suas

hipóteses em relação a ele. Assim, tais hipóteses podem ser consideradas equivocadas, ou mesmo errôneas, se comparadas ao conhecimento final. Na teoria de Jean Piaget, o conhecimento é uma aquisição, que acontece “através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final); porém, ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de *erros construtivos* é essencial¹²” (Ferreiro; Teberosky, 1999: 33).

Cada progresso no conhecimento é obtido através de um *conflito cognitivo*. Quando o sujeito tem uma certeza, uma hipótese, ao ter contato com um conhecimento novo, suas certezas são abaladas. É necessário uma reestruturação e nova hipótese surgem daí (Ferreiro; Teberosky, 1999: 34).

Baseadas na teoria de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), descreveram o processo de aquisição da língua escrita, a partir de um trabalho experimental realizado de 1974 a 1976, em Buenos Aires.

Os resultados obtidos na pesquisa permitiram às pesquisadoras definir cinco níveis sucessivos na aquisição do sistema de escrita:

Nível 1 – Neste nível, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1999: 193). É a fase dos traços indefinidos que “imitam” a escrita cursiva, ou dos grafismos separados “imitando” a escrita de imprensa. Não há diferença entre desenhar e escrever (Ferreiro;

¹² Como exemplo, pode-se citar a aceitação da hipótese “berso”, para a grafia da palavra “berço” (descrita nas atividades), como etapa da aprendizagem da escrita.

Teberosky, 1999: 198). Há, também, uma preocupação da criança com a proporcionalidade do tamanho dos objetos aos nomes correspondentes.

Nível 2 – É a etapa em que a criança descobre as letras e a necessidade destes símbolos para escrever. A criança acredita que para ler é necessário que se tenha mais de três destes “símbolos”, escritos de forma alternada. O tamanho da palavra continua tendo relação com o tamanho do objeto. Assim, para escrever “formiguinha”, por exemplo, usaria menos letras do que ao grafar “boi”. Esta é a fase onde a criança conhece algumas letras e números e ainda não faz distinção entre eles. Geralmente as primeiras letras que conhece, são as letras do seu nome (Ferreiro; Teberosky, 1999: 202).

Nível 3 – Este nível é chamado de Silábico, pois a hipótese da criança é a de que para cada letra, há um valor sonoro correspondente. “Pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro; Teberosky, 1999: 209). Assim, “AO” poderia ser “sapo”. Tem-se, então, a escrita de uma letra para cada sílaba da palavra. Este é um nível que representa um salto qualitativo em relação aos anteriores. As letras podem, ou não, ser utilizadas com valor sonoro estável. Ao conhecer as letras, a correspondência entre uma letra e uma sílaba leva em conta, geralmente, a letra de som mais acentuada. Assim, pode-se encontrar “CAO”, para “cavalo”.

Nível 4 – O conflito entre a hipótese silábica, as formas gráficas que o ambiente oferece e a necessidade da quantidade mínima de letras; faz

com que a criança oscile, na escrita, entre a utilização de uma letra para cada sílaba e as sílabas que já conhece. Neste nível a criança enfrentará o *conflito cognitivo* entre sua hipótese silábica e a leitura daquilo que escreveu, ou que os outros escreveram (Ferreiro; Teberosky, 1999: 214).

Nível 5 – Ao perceber que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, a criança “realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999: 219).

A partir deste momento, ela se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas dominará o sistema de escrita.

Em um aprofundamento desta pesquisa o GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Porto Alegre), sob a coordenação de Esther Pillar Grossi, nomeou e detalhou os níveis descritos pelas autoras. Por ser o nível 3 chamado de Silábico, já na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, os níveis 1 e 2 foram denominados de Pré-Silábico 1 e Pré-Silábico 2, respectivamente. O nível 4 foi chamado de silábico-alfabético e o nível 5, de alfabético. Para melhor compreensão, no presente estudo, os níveis serão mencionados através destas denominações. É necessário ressaltar que cada um dos níveis possui detalhamentos que não serão tratados neste estudo. A menção de tais níveis é apenas no sentido de acompanhar o trabalho das Professoras A e B.

Uma das formas de avaliação do processo de alfabetização foi decorrente da aplicação do Teste de Nível Ortográfico da Tese de Veit (1990), sendo ditadas, no final do ano letivo, as quarenta palavras mais

acertadas pelas turmas pesquisadas por Veit (1990), em 1984, na mesma escola da turma A.

Dos vinte e seis alunos da turma A, dezesseis alunos fizeram o ditado final, de dezembro, aplicado pela pesquisadora. Destes, dois apresentaram hipóteses do nível pré-silábico 2 e foram reprovados.

Três alunos apresentaram características silábicas. Dois foram encaminhados à 2ª. série contínua. Um foi reprovado. Este apresentou, também, em algumas palavras, características do nível pré-silábico 2, como a preocupação com o número de letras. Por exemplo, para "secar", escreveu "CARABALE". Porém, em outras demonstrou relacionar som e letra, como em "escrever": "ESQREA".

Características silábico-alfabéticas foram apresentadas por dois alunos. Um deles foi encaminhado à 2ª. série fraca, o outro à média.

Dos nove alunos que apresentaram características alfabéticas, apenas um foi encaminhado à 2ª. série média. Os outros oito, à 2ª. série forte. Alguns destes já apresentaram preocupações com a ortografia.

QUADRO 34 – COMPARAÇÃO DO RESULTADO FINAL COM O NÍVEL DE ESCRITA NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DA TURMA A

TURMA A					
Resultado do Ditado: Comparando o Nível da Escrita com o Resultado Final					
Nível de Escrita (em número de alunos)	Resultado Final				
	2ª. Série Forte	2ª. Série Média	2ª. Série Fraca	2ª. Série Contínua	Reprovado
Pré-Silábico 1	-	-	-	-	-
Pré-Silábico 2	-	-	-	-	2
Silábico	-	-	-	2	1
Silábico-Alfabético	-	1	1	-	-
Alfabético	8	1	-	-	-

NOTA:

Os resultados comparados dizem respeito, apenas, aos alunos que realizaram o ditado final (16).

Dos vinte e seis alunos da turma B, vinte e um fizeram o último ditado. Seis apresentaram características do nível pré-silábico 2. Cinco, características silábicas, outros cinco, silábico-alfabéticas e cinco, alfabéticas.

Neste ano, diferentemente do que é recomendado na proposta do ensino por ciclos de formação, o conselho de classe final, recomendou a permanência de cinco alunos no 2º. ano-ciclo.

QUADRO 35 – COMPARAÇÃO DO RESULTADO FINAL COM O NÍVEL DE ESCRITA NO TESTE DE NÍVEL ORTOGRÁFICO DA TURMA B

TURMA B					
Resultado do Ditado: Comparando o Nível da Escrita com o Resultado Final					
Nível de Escrita (em número de alunos)	Resultado Final				
	PS	PPDA	PAE	INFP	Retidos:
Pré-Silábico 1	-	-	-	-	-
Pré-Silábico 2	1	1	4	-	4
Silábico	1	4	-	-	-
Silábico-Alfabético	3	2	-	-	-
Alfabético	5	-	-	-	-

NOTA:

Os resultados comparados dizem respeito, apenas, aos alunos que realizaram o ditado final (21).

RESULTADO FINAL:

INFP: Infreqüente Permanente

PS: Progressão Simples

PPDA: Plano Didático Pedagógico de Apoio

PAE: Progressão Sujeita a Avaliação Especializada

Pode-se perceber a diferença na avaliação final das turmas. Na turma A, os alunos que apresentaram características do nível Pré-Silábico 2, foram reprovados. Já na turma B, dois dos seis alunos que apresentaram tais características foram avançados.

Através do ditado final, obtém-se uma comparação entre as turmas que foram alfabetizadas em 2004 e a Classe D, de 1984, discutida na seção 5.2.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Através deste Termo, informo que esta pesquisa tem por objeto investigar o processo de alfabetização.

Para tanto, serão feitas observações em sala de aula, coleta de dados da secretaria da escola e entrevistas com professores e alunos.

Solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nas entrevistas e observações.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade, na eventual divulgação dos resultados.

Porto Alegre, 1º. de março de 2004.

Assinatura

32	<p>Pesquisadora: Profa. Helen Rodrigues Cardoso Rua 27 de Agosto, 70/01 Ponta Grossa</p>	<p>Telefone: 99 51 14</p>
28	<p>Orientadora: Profa. Maria Helena Degani Veit</p>	<p>Telefone: 33 16 34</p>
	<p>Entrevistada: Profa.</p>	<p>Telefone:</p>

APÊNDICE G – PESQUISA ENVIADA ÀS FAMÍLIAS DAS TURMAS A e B

Aluno: _____

Turma: ____

1. Assinale os responsáveis pelo aluno (com quem o aluno mora):

- Mãe Pai
 Outros. Quem? _____

2. Escolaridade do(s) Responsável(is):

- Mãe: Não-Alfabetizado
 Alfabetizado
 Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo

- Pai: Não-Alfabetizado
 Alfabetizado
 Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo

- Outros. Quem? _____
 Não-Alfabetizado
 Alfabetizado
 Ensino Fundamental Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto. Até que série? _____
 Ensino Médio Completo
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo

3. Sobre o trabalho:

Qual o tipo de trabalho dos responsáveis pelo aluno:

Mãe: _____ Está trabalhando? Sim Não

Pai: _____ Está trabalhando? Sim Não

Outro. Quem? _____ Está trabalhando? Sim Não

4. O aluno possui irmãos mais velhos?

Não Sim. De que idades? _____ Em que série estão? _____

APÊNDICE H –QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS A e B**QUESTIONÁRIO – 2004****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1: NOME COMPLETO

1.2: ENDEREÇO ATUAL (Rua, no. da casa/apartamento, bairro, CEP):

1.3: TELEFONE (convencional/celular):

1.4: ESTADO CIVIL:

1.5: TEM FILHOS? DE QUE IDADES?

2. DADOS PROFISSIONAIS

2.1: ESCOLA(S) EM QUE ATUA NESTE ANO LETIVO (especifique os turnos e as cargas horárias):

3. FORMAÇÃO

3.1: ENSINO MÉDIO

3.1.1: CURSO:

3.1.2: ESCOLA:

3.1.3: DURAÇÃO (especificar os anos):

3.2: GRADUAÇÃO

3.2.1: CURSO:

3.2.2: FACULDADE:

3.2.3: DURAÇÃO (especificar os anos):

3.3: PÓS-GRADUAÇÃO

3.3.1: CURSO:

3.3.2: ESTABELECIMENTO:

3.3.3: DURAÇÃO (especificar os anos):

4. EXTENSÃO (cursos, seminários, congressos, encontros...):

5. SITUAÇÃO NA ESCOLA (nomeada/contratada):

5.1: REGIME DE TRABALHO (carga horária, nível no plano de carreira...)

6. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (descreva sua experiência profissional, da mais antiga até a atual, colocando lugares em que atuou, funções que exerceu e tempo que ficou em cada uma):

7. Pretendes continuar no Magistério? Quais teus planos a médio e longo prazo?

Obrigada!
Helen

APÊNDICE I – INDICADORES DOS CONCEITOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO CORRESPONDENTES AS OITO DIMENSÕES ANALISADAS (P1 e P3)

As oito dimensões analisadas neste estudo foram baseadas numa pesquisa conduzida por professoras portuguesas, num projeto denominado “ESSA – Estudos Sociológicos da Sala de Aula”.

A pesquisa foi realizada “numa escola preparatória da periferia de Lisboa com uma população discente maioritariamente constituída por alunos dos estratos sociais mais baixos” (Morais *et al.*, 1993, p. 11).

Os alunos foram distribuídos em quatro turmas e acompanhados ao longo dos seus 5º. e 6º. anos de escolaridade pela mesma professora na disciplina de Ciências da Natureza, segundo práticas pedagógicas específicas em cada turma.

Foram delineados três perfis teóricos de práticas pedagógicas diferentes (P1, P2 e P3), “sociologicamente distintas em termos do grau de controle do transmissor sobre o processo ensino-aprendizagem - maior na P3 e menor na P1” (Morais *et al.*, 1993, p. 11). Em uma das turmas, aplicou-se a prática P1 – com características mais próximas da aprendizagem por descoberta. Em outra, aplicou-se a prática P3 - com características contrárias, próximas da aprendizagem por recepção. Nas outras duas turmas, aplicou-se a prática P2 – aproximada da aprendizagem por descoberta orientada (Morais *et al.*, 1993, p. 17).

Para a presente investigação, foram consideradas apenas as características das práticas opostas P1 e P3 (Ver Apêndice I).

ANEXOS

**ANEXO A – TÓPICOS DO ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
REALIZADA COM AS PROFESSORAS A e B**

- 1) BIOGRAFIA DO PROFESSOR
 - 1.1) A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO
 - 1.2) FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- 2) PRÁTICA DOCENTE
- 3) CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS
- 4) O CURRÍCULO NA 1ª. SÉRIE DO 1º. GRAU – OBJETIVOS E CONTEÚDOS
- 5) O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
- 6) AVALIAÇÃO
- 7) NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA SALA
- 8) RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: O PROFESSOR COMO ATOR E OS DEMAIS ATORES

(Extraído de Veit, 1990).

**ANEXO B – INDICADORES DOS CONCEITOS DE CLASSIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO
CORRESPONDENTES AS OITO DIMENSÕES ANALISADAS (P1 e P3)**

Os quadros 36 a 43 apresentam apenas os indicadores dos conceitos de classificação/enquadramento utilizados, referentes às oito dimensões analisadas e as Práticas Pedagógicas 1 e 3, textualmente transcritas das páginas indicadas de Morais *et al.*, 1993.

QUADRO 36 - CONTEÚDOS ACADÊMICOS E NÃO ACADÊMICOS

RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS CONTEÚDOS ACADÊMICOS E NÃO ACADÊMICOS (QUADRO D1)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula	
Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	
Embora o professor e/ou os alunos utilizem conjuntamente o conhecimento comum e o conhecimento acadêmico (da disciplina de Ciências da Natureza), é este último que é <i>fundamentalmente</i> utilizado e valorizado na PP da escola/sala de aula; além disso, o conhecimento comum apenas é utilizado na sala de aula como complemento do conhecimento escolar.	Os conhecimentos acadêmicos (relacionados com o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) são os <i>únicos</i> conhecimentos utilizados e valorizados na PP da aula de ciências.

VER: Morais *et al.*, 1993: 28.

QUADRO 37 - CONTEÚDOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS

RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS CONTEÚDOS DE DIFERENTES DISCIPLINAS (QUADRO D2)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula	
Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	
Embora o professor e/ou os alunos utilizem o conteúdo de outras disciplinas conjuntamente com o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza, é este último que é <i>fundamentalmente</i> utilizado e valorizado na PP da aula de ciências; além disso, o conteúdo das outras disciplinas apenas é utilizado na sala de aula como complemento do conteúdo da disciplina de ciências.	Os conhecimentos da disciplina de Ciências da Natureza são os <i>únicos</i> conhecimentos utilizados e valorizados na PP da aula de ciências.

VER: Morais *et al.*, 1993: 29.

QUADRO 38 - DIFERENTES CONTEÚDOS DA DISCIPLINA

RELAÇÕES ENTRE DISCURSOS DIFERENTES CONTEÚDOS DA DISCIPLINA (QUADRO D3)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula	
Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	
Ao nível de cada UE, estabelece-se uma íntima relação entre os diferentes fatos/sub-conceitos que são <i>igualmente valorizados</i> na PP da aula de ciências (são dedicados tempo de transmissão semelhantes); o mesmo acontece com os diferentes conceitos e com os diferentes esquemas conceituais.	Apesar da relação que existe entre os fatos e os conceitos, estes são <i>mais valorizados</i> do que os fatos na PP da disciplina de ciências; apesar da relação que existe entre os conceitos e o esquema conceitual de cada UE, este é <i>mais valorizado</i> do que os conceitos na PP da disciplina de ciências; apesar da relação que existe entre os esquemas conceituais das diferentes UEs e o esquema conceitual global do ano, este é <i>mais valorizado</i> do que os esquemas conceituais das UEs na PP da disciplina de ciências.

VER: Morais *et al.*, 1993: 30.

QUADRO 39 - REGRAS HIERÁRQUICAS

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO REGRAS HIERÁRQUICAS (QUADRO S7)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula	
Quanto à realização das relações de poder (Indicadores do E)	
<p>1. O professor estabelece normas de conduta social <i>flexíveis e não explícita</i> as regras que regulam a conduta na aula. Assim, não indica, por exemplo:</p> <p>a) As regras quanto à movimentação espacial dos alunos na aula. b) As regras quanto à postura dos alunos na aula. c) Os limites de entrada dos alunos na aula. d) As regras quanto à forma de comunicação dos alunos com o professor. e) As regras quanto à forma de intervenção dos alunos nas discussões/trabalhos da aula.</p> <p>2. O professor tem, em geral, em consideração os atributos particulares dos alunos, usando fundamentalmente <i>apelos pessoais</i>, sempre que eles alteram os limites da ordem estabelecida. Assim, por exemplo:</p> <p>a) Quando um aluno se levanta constantemente do lugar, pergunta-lhe o que se passa e faz-lhe ver que assim está a perturbar a aula e o seu próprio trabalho. b) Se um aluno tem os pés em cima da mesa, diz-lhe, por exemplo, que está a incomodar os colegas do grupo; se, no inverno, um aluno mantém as luvas calçadas na aula, começa por inteirar-se se há alguma razão pessoal para isso e, se não houver, diz-lhe, por exemplo, que não dá jeito fazer trabalhos com as luvas calçadas. c) Sempre que um aluno chega tarde à aula, diz-lhe, por exemplo, "Já viste que assim tenho de repetir o que já tinha dito aos teus colegas? E eu já dei hoje tantas aulas!". d) Se um aluno se lhe dirige com pouco respeito, diz-lhe, por exemplo, "Já reparaste que eu nunca te trato dessa maneira". Se quiseres que eu te trate bem, deves fazer o mesmo". e) Sempre que um aluno interrompe importunamente uma discussão, diz-lhe, por exemplo, "Se continuas a interromper, não conseguimos chegar a uma conclusão".</p>	<p>1. O professor estabelece normas de conduta social <i>fixas e únicas e explícita</i> as regras que regulam a conduta na aula. Assim, indica, por exemplo:</p> <p>a) As regras quanto à movimentação na aula (por exemplo, os alunos apenas podem ocupar os lugares que lhes foram destinados). b) As regras quanto à postura na aula (por exemplo, os alunos têm de estar direitos no lugar e não podem colocar os pés em cima da mesa). c) Os limites de entrada na aula (por exemplo, os alunos têm de estar na aula assim que esta começar). d) As regras quanto à forma de comunicação com o professor (por exemplo, os alunos têm de dirigir-se com respeito ao professor). e) As regras quanto à intervenção nas discussões/trabalhos da aula (por exemplo, os alunos só falam quando o professor disser e só fazem o que ele mandar).</p> <p>2. O professor nunca tem em consideração os atributos particulares dos alunos, usando uma atitude <i>autoritária</i>. Sempre que eles alteram a ordem estabelecida. Assim, por exemplo:</p> <p>a) Sempre que um aluno sai do seu lugar manda-o imediatamente sentar-se (imperativo) ou diz-lhe que só pode sair do lugar quando ele mandar (posicional). b) Se um aluno tem os pés em cima da mesa, diz para ele tirar os pés da mesa (imperativo) ou diz-lhe que isso não é maneira de estar na aula (posicional). c) Quando um aluno chega tarde à aula, manda-o embora (imperativo) ou diz-lhe que não pode chegar à aula depois desta começar (posicional). d) Se um aluno se lhe dirige com pouco respeito, castiga-o (imperativo) ou diz-lhe, por exemplo, "Isso não é maneira de um aluno falar com o professor" (posicional). e) Sempre que um aluno o interrompe, manda-o calar (imperativo) ou diz-lhe por exemplo "Só falas quando eu te fizer alguma pergunta" (posicional).</p>

VER: Morais *et al.*, 1993: 73-78.

QUADRO 40 - REGRAS DISCURSIVAS – SELEÇÃO

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO REGRAS DISCURSIVAS - SELEÇÃO (QUADRO S3)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula Quanto à realização das relações de poder (Indicadores do E)	
<p>1. Os conteúdos são <i>apenas globalmente explicitados</i> pelo professor:</p> <p>a) No início do ano, apenas indica o tema global do ano e não faz referência às competências cognitivas simples e complexas) e sócio-afetivas (obediência, respeito, participação, cooperação, iniciativa, etc), nem às atividades (TPC, organização do caderno diário, trabalhos em grupo) que selecionou; indica o livro adotado como um dos livros que vão utilizar nas aulas.</p> <p>b) No início de cada UE, apenas indica o tema e a (s) questão(ões) problemática(s) a explorar e no final de cada UE/aula não manda registrar os conceitos e os fatos/subconceitos que selecionou.</p> <p>2. No decurso das aulas, o professor estabelece uma seleção <i>relativamente flexível</i>, usando os conteúdos expressos pelos alunos:</p> <p>a) Usa conhecimentos do dia-a-dia e de outras disciplinas para concretizar os assuntos por <i>ele</i> transmitidos e os alunos indicam conhecimentos do dia-a-dia e de outras áreas do conhecimento acadêmico para concretizarem as suas idéias.</p> <p>b) Usa atividades que, sendo organizadas livremente pelos alunos, criam a possibilidade de diversidade na exploração dos temas indicados.</p> <p>c) Usa situações que requerem competências cognitivas e sócio-afetivas simples e complexas e que são exploradas pelos alunos, de acordo com as atividades livres por eles realizadas.</p>	<p>1. Os conteúdos são <i>totalmente explicitados</i> pelo professor:</p> <p>a) No início do ano, indica o tema global e o esquema conceitual do ano, as competências cognitivas (simples e complexas) e sócio-afetivas (obediência e respeito) e as atividades (TPC, organização do caderno diário) que selecionou; indica o livro adotado como o único que vai utilizar nas aulas.</p> <p>b) No início de cada UE, indica os respectivos tema e esquema conceitual e no final de cada UE/aula manda registrar os conceitos e os fatos/subconceitos que selecionou.</p> <p>2. No decurso das aulas, o professor estabelece uma seleção <i>fixa</i>, nunca usando os conteúdos expressos pelos alunos:</p> <p>a) Nunca usa conhecimentos do dia-a-dia e de outras disciplinas para concretizar idéias transmitidas e não dá possibilidade aos alunos de indicarem conhecimentos do dia-a-dia e de outras áreas do conhecimento acadêmico.</p> <p>b) Nunca usa atividades realizadas pelos alunos (os trabalhos experimentais são realizados pelo professor e é este que expõe os assuntos); indica a realização do TPC, e a organização do caderno diário.</p> <p>c) Usa situações que requerem competências cognitivas (simples e complexas) e sócio-afetivas (simples) e que são exploradas de acordo com a sua orientação, ao nível da transmissão dos assuntos.</p>

VER: Morais *et al.*, 1993: 55-57.

QUADRO 41 - REGRAS DISCURSIVAS – SEQÜÊNCIA

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO REGRAS DISCURSIVAS - SEQÜÊNCIA (QUADRO S4)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula Quanto à realização das relações de poder (Indicadores do E)	
<p>1. O professor <i>apenas explicita</i> a seqüência global do ano mas não explicita as seqüências utilizadas nas UEs/aulas que ficam, dentro de certos limites, ao critério dos alunos:</p> <p>a) No início do ano, indica a organização global dos conhecimentos (em temas/subtemas e em amplas idéias integradoras – esquemas conceituais) e a sua seqüência ao longo do ano (tema global do ano – temas das UEs – esquema conceitual das UEs – esquema conceitual do ano) e dentro de cada UE (tema/subtema da UE – conceitos – esquema conceitual da UE); diz ainda que a seqüência dos conhecimentos nas aulas depende das atividades livres organizadas pelos alunos.</p> <p>b) No início do ano, indica a organização global das atividades do ano/período escolar (apresentação do tema global do ano – exploração das UEs – discussão da avaliação final) mas não indica a sua seqüência em cada UE (apresentação do tema/subtema da UE – colocação de questões problemáticas – realização de atividades livres – discussão dos trabalhos – construção de conclusões/sínteses – construção do esquema conceitual – resolução de problemas de aplicação – realização do teste escrito – entrega e auto-correção dos testes) e em cada aula (desenvolvimento das atividades livres – discussão do sumário).</p> <p>2. No decurso das aulas, o professor estabelece uma seqüência <i>relativamente flexível</i>, atendendo em parte à progressão de aprendizagem dos alunos/grupos:</p> <p>a) Promove atividades livres relativamente às quais os alunos estabelecem a ordem a seguir no desenvolvimento do trabalho em grupo,</p> <p>b) Dentro dos limites estabelecidos pela seqüência global do ano/UE, usa, na discussão geral dos trabalhos, a ordem seguida pelos alunos na sua realização e apresentação.</p>	<p>1. O professor <i>explicita</i> a seqüência global do ano e as seqüências utilizadas nas UEs/aulas:</p> <p>a) No início do ano, indica a organização global dos conhecimentos (em temas/subtemas e em amplas idéias integradoras – esquemas conceituais) e a sua seqüência ao longo do ano (tema global do ano e respectivo esquema conceitual – temas das UEs e respectivos esquemas conceituais – tema do ano e respectivo esquema conceitual); indica ainda a seqüência das atividades ao longo do ano/período escolar (apresentação do tema global do ano e do respectivo esquema conceitual – exposição dos conhecimentos organizados em UEs – indicação da avaliação final).</p> <p>b) No início de cada UE indica a seqüência dos conhecimentos ao longo da UE (tema/subtema da UE e respectivo esquema conceitual – conceitos – esquema conceitual da UE) e das atividades a desenvolver na UE (apresentação do tema/subtema da UE e respectivo esquema conceitual – exposição dos conhecimentos relacionados com o tema/subtema da UE – indicação e registro das conclusões/sínteses da UE – esclarecimento de dúvidas – verificação dos conhecimentos - apresentação e resolução de problemas de aplicação – entrega e explicação dos objetivos da UE – realização do teste escrito – entrega e correção dos testes).</p> <p>c) No início de cada aula, indica a seqüência dos conhecimentos na aula (conceitos - fatos –conceitos) e das atividades da aula (correção do TPC e articulação com os assuntos da aula anterior – exposição dos conhecimentos relacionados com o assunto da aula – indicação e registro das idéias fundamentais da aula – esclarecimento de dúvidas sobre os assuntos da aula – verificação dos conhecimentos da aula – apresentação e explicação de problemas de aplicação, quando oportuno – indicação e registro do sumário e do TCP).</p> <p>2. O professor estabelece uma seqüência <i>fixa</i>, nunca atendendo à progressão de aprendizagem dos alunos: a) Não promove atividades a serem realizadas na aula pelos alunos, impedindo desta forma, a sua intervenção na seqüência dos conhecimentos e das atividades previamente estabelecidas. b) Sempre que o aluno interrompe a aula, alterando a ordem previamente estabelecida, o professor “recorda” que não é a altura própria para tal intervenção (por exemplo, os alunos só podem colocar dúvidas, depois do professor ter acabado de expor).</p>

VER: Morais *et al.*, 1993: 58-63.

QUADRO 42 - REGRAS DISCURSIVAS – RITMAGEM

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO REGRAS DISCURSIVAS - RITMAGEM (QUADRO S5)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula	
Quanto à realização das relações de poder (Indicadores do E)	
<p>1. O professor <i>não explicita</i> o tempo que vai ser utilizado na aprendizagem dos conteúdos:</p> <p>a) No início do ano, não indica o tempo que vai dedicar a cada UE.</p> <p>b) No decurso das aulas não indica o tempo que os alunos/grupos têm para realizar as atividades.</p> <p>2. O professor estabelece um ritmo <i>relativamente fraco</i>, atendendo, de uma forma geral, ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos/grupos:</p> <p>a) No decurso das aulas, e particularmente durante a realização das atividades livres pelos alunos/grupos, não especifica tempo e atende às necessidades de cada grupo, dando, em princípio, o tempo que os alunos necessitam.</p> <p>b) Através das discussões intra-grupo e inter-grupo de todas as atividades de aula e da correção dos testes escritos, amplia o tempo de aprendizagem requerido pelos alunos.</p> <p>c) Estimula os alunos a darem continuidade aos trabalhos livres fora do tempo de aula, promovendo, por vezes, sessões de orientação destes trabalhos fora da aula (o que amplia o período de tempo destinado à realização das atividades).</p> <p>d) Através do recurso sistemático aos conhecimentos anteriormente transmitidos (durante a discussão das conclusões/sínteses dos novos temas), amplia o tempo de aprendizagem dos diferentes conhecimentos.</p>	<p>1. O professor <i>explicita</i> aos alunos/turma o tempo que vai ser utilizado na aprendizagem dos conteúdos:</p> <p>a) No início do ano indica o tempo que vai dedicar a cada UE.</p> <p>b) No decurso das aulas indica o tempo que os alunos têm para realizar as atividades solicitadas.</p> <p>2. O professor estabelece um ritmo <i>forte</i>, não atendendo de uma maneira geral ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos:</p> <p>a) Quando expõe os assuntos segue o tempo previamente estabelecido, não criando situações de intervenção dos alunos.</p> <p>b) Quando esclarece dúvidas ou verifica conhecimentos, dá um tempo reduzido à intervenção dos alunos, ajustando o ritmo de cada aluno ao tempo previamente estabelecido.</p> <p>c) Embora amplie um pouco o tempo de aprendizagem dos conhecimentos da aula (através da criação de um espaço para esclarecimento de dúvidas e da marcação do TPC sobre os assuntos da aula) esse tempo fica reduzido pelo fato de o professor verificar os conhecimentos no fim da aula (antes de os alunos terem tido tempo suficiente para os assimilar).</p> <p>d) Embora durante a apresentação/exposição dos novos temas recorra sistematicamente aos conhecimentos previamente transmitidos (ampliando o seu tempo de aprendizagem), a ausência de discussões intra-grupo e inter-grupo torna aquele tempo mais reduzido.</p>

VER: Morais *et al.*, 1993: 64-66.

QUADRO 43 - REGRAS DISCURSIVAS – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO REGRAS DISCURSIVAS – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (QUADRO S6)	
P1	P3
Indicadores no contexto da sala de aula Quanto à realização das relações de poder (Indicadores do E)	
<p>1. O professor <i>não explicita</i> os critérios de avaliação que vão ser utilizados:</p> <p>a) No início do ano diz aos alunos que a avaliação incluirá todo o trabalho por eles realizado, mascarando o fato de que serão fundamentalmente avaliados através de testes escritos (2 por período), de questões orais, do trabalho no grupo/turma e quanto à forma como organizam o trabalho diário.</p> <p>b) No final de cada UE, não elabora qualquer lista de objetivos (não indicando que, domínio cognitivo, 60% dos objetivos dizem respeito a competências simples e 10% a competências complexas e não indicando também que as competências sócio-afetivas dizem fundamentalmente respeito às competências complexas); não indica ainda o texto que pretende relativamente a cada uma das competências cognitivas.</p> <p>c) No decurso das aulas (durante a realização/apresentação das atividades livres e na correção dos testes escritos) não explicita o texto que pretende (aceitando, dentro de certos limites, os diferentes textos produzidos pelos alunos/grupos); não indica também a forma que considera adequada na organização do caderno diário.</p> <p>d) Na classificação dos testes apenas indica a cotação total atribuída a cada uma das questões do teste, não explicita quais as questões relativas às competências simples e complexas e qual a cotação atribuída ao conjunto de cada tipo de questões; no teste dos alunos não explicita as valorizações por eles obtida em cada questão, no conjunto das competências simples e das competências complexas e na globalidade do teste.</p> <p>e) No final de cada período e do ano não indica que a classificação, a atribuir a cada aluno, se baseia igualmente nos conhecimentos adquiridos e nas atividades por eles realizadas (forma de participação no grupo/turma e de organização do caderno diário), não referindo a ênfase atribuída na classificação, às diferentes competências (50% nas competências cognitivas e 50% nas competências sócio-afetivas).</p> <p>2. O professor estabelece critérios de avaliação <i>relativamente flexíveis</i>, atendendo em parte aos critérios múltiplos dos alunos:</p> <p>a) No final de cada UE promove uma discussão inter-grupos sobre os objetivos da UE, de forma a que os alunos estabeleçam os objetivos a avaliar.</p> <p>b) No decurso das aulas (durante a realização das atividades livres e sua apresentação à turma e sempre que os alunos respondem oralmente a perguntas), põe à discussão o texto produzido, aceitando, dentro de certos limites, qualquer dos textos apresentados.</p> <p>c) Na correção dos testes promove atividades de auto e hetero-avaliação, entregando com os testes (onde apenas assinala à margem de cada resposta “certo/errado”, “completo/incompleto”) uma folha com respostas possíveis a cada questão e uma matriz de classificação com a cotação total (e não parcial) de cada questão; na discussão da classificação dos testes aceita, dentro de certos limites, as opiniões resultantes da auto e hetero-avaliação realizadas em grupo.</p> <p>d) No final de cada período escolar e do ano, promove a auto e a hetero-avaliação do trabalho dos alunos, pedindo que discutam em grupo as notas a atribuir a cada aluno.</p>	<p>1. O professor <i>explicita</i> os critérios de avaliação que vão ser utilizados:</p> <p>a) No início do ano diz aos alunos que eles serão avaliados através de testes escritos (2 por período), de questões orais, do trabalho na aula e quanto à forma de organização do caderno diário e à realização do TPC.</p> <p>b) No final de cada UE, entrega uma lista de objetivos (que inclui competências cognitivas e sócio-afetivas), indicando que, no domínio cognitivo, 60% dos objetivos dizem respeito às competências simples e 40% às competências complexas e que as competências sócio-afetivas simples serão avaliadas; quando entrega a lista de objetivos, indica o texto que pretende relativamente a cada uma das competências cognitivas.</p> <p>c) No decurso das aulas (durante a realização das atividades e na correção dos testes escritos e das respostas orais) explicita o texto que pretende e pede aos alunos para o registrarem; indica também a forma que considera adequada na organização do caderno diário.</p> <p>d) Na classificação dos testes indica a cotação (total e parcial) atribuída a cada uma das questões, explicitando quais as questões relativas às competências simples e complexas e qual a cotação atribuída ao conjunto de cada tipo de questões; no teste dos alunos explicita ainda as valorizações por eles obtidas em cada questão, no conjunto das competências simples e das competências complexas e na globalidade do teste.</p> <p>e) No final de cada período e do ano indica que a classificação, a atribuir a cada aluno, se baseia fundamentalmente nos conhecimentos adquiridos e também, em parte, nas atividades por eles realizadas (TPC, forma de participação na aula e de organização do caderno diário); não refere, no entanto, a ênfase atribuída, na classificação, às diferentes competências (90% nas competências cognitivas e 10% nas competências sócio-afetivas).</p> <p>2. O professor estabelece critérios de avaliação <i>fixos</i>, nunca atendendo aos critérios múltiplos dos alunos:</p> <p>a) No final de cada UE não promove a discussão dos objetivos, não dando possibilidade aos alunos de intervirem no estabelecimento dos objetivos a avaliar.</p> <p>b) No decurso das aulas (quando esclarece dúvidas ou verifica conhecimentos) não dá a possibilidade dos alunos discutirem o texto produzido, dado que só aceita respostas que reflitam o texto legítimo.</p> <p>c) Na correção dos testes não promove o confronto entre as várias respostas dos alunos, dado que se limita a mandar registrar, para cada questão, a resposta considera correta; além disso, a ausência de chamadas de atenção no teste para o que falta nas respostas do aluno (apenas assinala “certo/errado”, “completo/incompleto”), impede o confronto direto entre os textos dos alunos e o texto do professor.</p> <p>d) Na atribuição das notas (no final do período e do ano), não promove qualquer discussão, impedindo os alunos de confrontarem as notas que julgariam merecer com as atribuídas pelo professor.</p>

VER: Morais *et al.*, 1993: 67-72.

