

**Cleyde Nunes Leite Souza**

**ALFABETIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO: UM ESTUDO DE CASO**

**GOIÂNIA-GO  
2009**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLEYDE NUNES LEITE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO: UM ESTUDO DE CASO**

**GOIÂNIA-GO  
2009**

**CLEYDE NUNES LEITE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO EM CICLOS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra Deise Nanci de Castro Mesquita.

**GOIÂNIA-GO**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

PROFA. DR<sup>A</sup>. DEISE NANJI DE CASTRO MESQUITA (UCG)

---

PROF. DR. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (UCG)

---

PROFA. DR<sup>A</sup>. MARÍLIA GOUVÊA MIRANDA (UFG)

**DATA:**.....

## *Agradecimentos*

*A Deus, pelo o amparo e orientação nas horas conturbadas.*

*A minha família, pela compreensão e aconchego nas horas de desespero.*

*À professora Dr<sup>ª</sup> Deise Nanci de Castro Mesquita, pela manifestação de amizade e carinho, pela orientação, pela competência, pela seriedade e pelo acompanhamento em todos os momentos desta pesquisa.*

*Ao professor Libâneo, pelo exemplo de educador.*

*Aos Professores do Mestrado, pela competência e profissionalismo.*

*À professora que participou como sujeito desta pesquisa.*

*À direção da escola que autorizou a realização da pesquisa.*

*Aos colegas de trabalho, aos amigos de turma e a todos que contribuíram, seja com uma palavra ou atitude de conforto, minha imensa gratidão, pois o caminho seria muito mais árduo sem a presença de cada um deles.*

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
Tem mil faces secretas sob a face neutra  
F te pergunta, sem interesse pela resposta,  
Pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
Carlos Drummond de Andrade*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
1 TEMA E ANDAMENTO	
1 Problematizando a proposta em ciclos.....	8
2 A constituição dos ciclos.....	16
3 Algumas considerações sobre o tema.....	19
4 O problema de pesquisa.....	22
5 O campo de estudo.....	26
6 Os ciclos: pesquisas e práticas didático- pedagógicas.....	31
7 Os procedimentos investigativos.....	38
2 ALFABETIZAÇÃO NA RME E AS REFLEXÕES DA PROFESSORA	
1 A alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia.....	40
2 A alfabetização sob o olhar da professora de Ciclo I.....	43
3 Linguagem e prática pedagógica.....	51
3 A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA ESCOLARIDADE EM CICLOS	
1 Os ciclos e a melhoria da escolarização.....	53
2 O conceito de alfabetização.....	54
3 Rotina pedagógica da professora alfabetizadora.....	57
4 Descrição e análise de dados .....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS.....	91

## RESUMO

O presente estudo de caso tem por objetivo a investigação da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora de uma escola pública municipal de Goiânia organizada sob o sistema de ensino por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. A investigação conduzida em uma abordagem qualitativa privilegiou a observação de uma sala de aula de Ciclo I, composta por um grupo de crianças entre seis e sete anos que se encontra em pleno processo de aquisição formal da língua portuguesa. Para isso, os seguintes procedimentos foram adotados: 1) levantamento bibliográfico; 2) mapeamento para identificação do sujeito de análise; 3) observações informais; 4) observações formais; e 5) estudo documental (planos de aulas, avaliações descritivas dos alunos, proposta político pedagógica da escola e diretrizes curriculares para o ensino fundamental). Os dados coletados apontam para a compreensão de que a forma com que essa professora dá tratamento ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever em língua portuguesa interfere qualitativamente na alfabetização/letramento dessas crianças; e que essa prática adotada pouco ou nada tem a ver com uma proposta de ensino baseada em séries ou em ciclos, mas com uma concepção dialógica de aquisição de linguagem (BAKHTIN, 1999).

Palavras-chave: Ciclos, prática pedagógica, dialogismo e aquisição de linguagem.

## **ABSTRACT**

The aim of this case study is to analyze the pedagogical practice of a literacy teacher at a Goiânia municipal school which uses the teaching system of Formation Cycles and Human Development. The analysis involving a qualitative approach consisted of an observation in a Cycle 1 classroom, with a group of 6-7 year-olds in the process of the formal acquisition of Portuguese. The following procedures were adopted: 1) bibliographical research; 2) mapping the identity of the subject of the analysis; 3) informal observations; 4) formal observations; and 5) study of documents (lesson plans, students' descriptive analyses, the school's pedagogical policy proposal and curriculum guidelines for primary education). The analysis of the data pointed to an understanding that the way in which this teacher treats the process of teaching and learning to read and write in Portuguese qualitatively interferes with the literacy process of these children; and that the practice adopted has little or nothing to do with a proposal for teaching based on grades or cycles, but has to do with a dialogical conception of language acquisition (Bakhtin, 1999).

**Keywords:** Cycles, pedagogical practice, dialogism and language acquisition.

## **CAPÍTULO I**

### **TEMA E ANDAMENTO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o tema e justificar o porquê do interesse em pesquisar uma prática de alfabetização de crianças entre cinco e sete anos, matriculadas em uma escola pública municipal de Goiânia, que tem sua estrutura educacional assentada em uma proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. São discutidas as diferentes percepções de autores que conceitualizam e fundamentam o sistema ciclado (ARROYO 1999; BARRETO e MITRULIS 2001; FREITAS 2003 E 2004; LIBÂNEO 2006; MIRANDA 2005 e 2009; PERRENOUD 1999, VASCONCELLOS 2000 dentre outros) e apresentado o percurso delineado no desenvolvimento da investigação sobre a prática didático-pedagógica de uma professora do Ciclo I, identificada como uma alfabetizadora de qualidade.

#### **1 Problematizando a proposta em Ciclos**

É possível dizer que vivemos um momento histórico na educação que se refere à proclamação dos direitos humanos e à exigência de uma escola para todos, por meio de declarações e diretrizes internacionais. No panorama da educação brasileira, essas diretrizes estimularam a implantação das propostas dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que visam à superação do fracasso escolar em um processo de melhoria do ensino fundamental (BARRETO E MITRULIS, 2001). Estudiosos e pesquisadores da educação apontam críticas contra esta proposta em Ciclos por várias razões: primeiro, eles alegam que a escola em Ciclos apenas socializa as crianças, mas não as alfabetiza; segundo, porque, anteriormente a esta proposta, os números de retenção e evasão eram menores do que depois da sua implantação; finalmente, nessa modalidade os alunos permanecem na escola, mas não há garantia de desenvolvimento das crianças na aprendizagem (GOMES, 2004, p.40-48). Em suma, estudos e pesquisas no país têm apontado que o analfabetismo, a evasão e o abandono da

instituição escolar, bem como a falta de habilidades da leitura e da escrita ainda são motivos de preocupação educacional (INEP, 2003).

Segundo Barreto e Mitrullis (2001), analisando a percepção dos professores que atuam nas escolas de educação básica, o problema maior está nas práticas pedagógicas que, embora situadas em regimes ciclados, ainda se encontram ordenadas segundo o princípio organizacional seriado. A queixa maior desses professores refere-se à ausência de referenciais curriculares básicos que possam direcionar suas atividades pedagógicas. Além disso, consideram que há uma falta de parâmetros para avaliar como o aluno usa o que aprendeu em outros contextos sociais.

É importante ressaltar que há várias formas de organização de escolas cicladas e uma quantidade muito expressiva de iniciativas educacionais desta proposta. Entretanto, muitas delas já foram interrompidas precocemente e outras ainda não se consolidaram como estruturas e práticas inovadoras. Outro fato é que há um consenso de que as escolas que escolheram esta proposta não têm condições de voltar ao sistema anterior, fazendo desse um processo irreversível (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Mainardes (2009, P. 15) afirma que há uma heterogeneidade de modalidades de políticas de ciclos com diferentes designações tais como: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial de ensino fundamental, dentre outras denominações. O que ocorre é que em algumas situações as denominações estão vinculadas a idéias que sugerem uma cisão mais brusca com as práticas de reprovação buscando inserir paralelamente outras mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas e na forma de avaliar.

Em estudo realizado sobre a escola em ciclos, em que é analisada a realidade específica de Porto Alegre em relação a outras propostas contemporâneas, Festzner (2009) acredita que no final do último século alguns conceitos de ciclos foram introduzidos como forma de diferenciar novas formas de organizações escolares e, assim, faz uma diferenciação de alguns termos utilizados:

a) Ciclos de alfabetização (década de 1980), proposta na qual, durante o período inicial do ensino fundamental, entendido como o período de aprender a ler e a

escrever, não há reprovação escolar. Baseado no entendimento de que a repetição da rotina de trabalho na primeira série escolar seria desnecessária e nociva para os alunos que já cursaram esse ano [...] b) Ciclos de aprendizagem (meados da década de 1990), proposta que prevê revisão curricular no ensino fundamental acompanhada de extensão do tempo para que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola. Nos ciclos de aprendizagem, mantém-se certa referência aos conteúdos da série; um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem ciclos que conservam ou agrupam duas séries escolares cada um [...] c) Ciclos de formação (anos de 1990 até hoje), proposta de enturmação escolar em que não mais se agrupam os alunos de acordo com um pretense conhecimento adquirido. A enturmação escolar segue o critério de aproximação das idades dos alunos, considerando como referência as potencialidades e características que o aluno apresenta em diferentes fases de sua vida [...]. (FETZNER, 2009, P.54-55).

Fetzner (2009) emprega o conceito de cultura escolar para a compreensão das práticas encontradas e indica elementos de transição cultural. Neste aspecto, acredita que o contexto sócio-cultural, ao mesmo tempo em que reproduz, também transforma a família, as relações sociais e as práticas escolares. Para a autora a escola em ciclos representa uma forma de rompimento com a estrutura ou os rituais (ordenamentos temporais, as relações de trabalho, dentre outros) da escola predominante no país. Na pesquisa realizada, a autora constata que em sua implementação, para além do ponto tempo-espço, os ciclos se instituíam como um mobilizador de transformações das relações estabelecidas na escola, representadas também nos temas tratados no currículo escolar.

Para Miranda (2005), a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é uma forma de pensar a escola em uma perspectiva educacional que se vincula a um papel social mais amplo e significativo, não limitado apenas à modificação da organização escolar. Nesse sentido, a autora problematiza as propostas de organização do ensino em Ciclos enfatizando que há uma ausência de discussão mais clara sobre seus fundamentos e que o debate maior está na alteração do conceito de avaliação sustentado por uma mudança na concepção de tempo e de espaço na escola.

Ao refletir sobre a escola em ciclos, Freitas (2004, p. 15) diz que “enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopedista, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural”. Para Freitas (2003) para além das concepções psicológicas com base no desenvolvimento humano, os ciclos se

fundamentam em uma base social da formação. Este mesmo autor faz uma distinção clara entre os Ciclos e a progressão continuada.

#### **ALGUMAS DIFERENCIAÇÕES ENTRE PROGRESSÃO CONTINUADA E A PROPOSTA DE CICLOS**

<b>Dimensões contraditórias de concepções de Educação, ciclos e avaliação</b>	
<b>Progressão continuada</b>	<b>Ciclos</b>
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade.
Conteúdo preferencialmente cognitivo verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Treinamento do professor;preparação do pedagogo como especialista distinto do professor ( e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor ( de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida ( formação + instrução).

**Quadro 1: Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclo e avaliação.**

**Fonte: Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de Lógicas. (FREITAS, 2003, p.74).**

No quadro anterior, Freitas (2003) explicita as diferenciações entre os ciclos e a progressão continuada e destaca que por vezes os Ciclos têm sido confundidos com a proposta de progressão continuada gerando uma análise e avaliação equivocada da escolaridade organizada sob sua proposta.

Também, na percepção de Vasconcellos (2000), a transformação radical que as escolas em ciclos propõem é substancialmente a forma de avaliar: “A rigor, a concepção de avaliação formativa (diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora, dialógica) permanece, o ciclo radicaliza e coroa esta concepção (na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar)”. Ou seja, muda a função e as formas de avaliar, que passam a ser consideradas instrumentos utilizados não

apenas como fim, mas como meio de buscar soluções de possíveis problemas apresentados no ensino – aprendizagem.

Para Perrenould (1999) a escola em ciclos reclama uma pedagogia diferenciada apontando três tipos de reformas educacionais: as de primeiro tipo que transformam as estruturas escolares; as de segundo tipo que se referem ao currículo; e as de terceiro tipo que são aquelas que se dirigem para o cotidiano dos alunos e professores nas classes e nas escolas. Para ele (PERRENOUID, 2004, P.35), o sistema de ciclos de aprendizagens é uma reforma de terceiro tipo; e acrescenta que “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovações.”

Miranda (2005, p.7-8) faz algumas reflexões com base em Perrenoud (1999):

“se é preciso transformar as práticas profissionais; isto é, se nas escolas cicladas o aluno ganha espaço e permanece para desfrutar do que ela tem a oferecer, as questões passam a ser: O que a escola tem a oferecer? Apenas o direito de permanecer na escola? Mas em que condição esse direito é exercido?” Miranda (2005) acredita que a mudança de sentido que os Ciclos propõem está baseada no princípio da socialidade, ou seja, quando “deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento passa a orientar-se por uma outra lógica[...]” (MIRANDA, 2005, P.8).

E explica que essa outra lógica:

propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a socialidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devem pertencer, constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo, o termo socialidade demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola. (MIRANDA, 2005, P.8)

Miranda (2009. p. 24) continua sua reflexão orientada pelas questões: “Por que razão a escola deve passar a se organizar em ciclos? Ou, perguntando de outro modo, em que se sustenta a justificação dessa modalidade de organização escolar? A que se destina?”. Para a autora, a questão da reprovação é uma diferenciação mínima para essa resposta, uma vez que se isto fosse verdadeiro os ciclos não se diferenciariam da proposta de progressão continuada. Por esse motivo, os estudiosos dos Ciclos têm se preocupado em diferenciar e ampliar a compreensão dessa organização escolar. Contudo, o que se observa é que a caracterização dos ciclos está relacionada aos seguintes aspectos:

o tempo de permanência do aluno na escola, a noção de ensino de qualidade, a contraposição ao regime seriado com seu sistema de aprovação e reprovação, as mudanças nas concepções de conhecimento e aprendizagem, na ocupação do tempo escolar e na concepção de função da escola e, ainda, a perspectiva de democratização do ensino. (MIRANDA, 2009, P. 25)

Miranda (2009) ressalta o trabalho de Mainardes (2007) sobre pesquisas dos ciclos no Brasil para destacar que as mesmas apontam para a tendência de prevalecer à argumentação de que os ciclos é uma alternativa de combate ao fracasso escolar. É enfatizado que “os argumentos de defesa da escola em ciclos nem sempre explicitam claramente o conjunto de princípios de ordem teórica, prática, social, política, pedagógica e psicológica que os fundamenta” É acrescentado ainda que o aporte psicológico, um dos fundamentos dos ciclos, não tem sido tratado de maneira relevante pelas pesquisas feitas sobre o tema (MIRANDA, 2009, P.25). Pela pesquisa feita sobre o aporte psicológico, afirma:

as implicações psicológicas não teriam sido, assim, tratadas como uma mediação significativa para a compreensão e justificação das políticas de organização escolar em ciclos [...] Quais seriam esses princípios que sobreporiam aos preceitos psicológicos? (MIRANDA, 2009, P.27)

Nota-se que há outro ângulo a ser observado pela autora como princípio e que é ressaltado: “a mudança de sentido de escola nas propostas de ciclos é orientada pelo entendimento de que ela deva combater as desigualdades sociais, em particular aquelas que afetam a escola como instância de mediação de desigualdades” (MIRANDA, 2009, P. 27).

Miranda (2009) retoma o termo da socialidade para explicar que:

Uma vez que a mera supressão da reprovação não assegura a efetividade do princípio da socialidade, isso seria garantido por uma escola que, ao não mais permitir que o fluxo dos alunos seja retido, deva ser também capaz de contemplá-los não somente no sentido de uma escolaridade igual, mas de compreendê-los em sua individualidade, na perspectiva de uma escolaridade orientada para a diversidade. (MIRANDA, 2009, P. 28).

Para Miranda (2009), a escola em ciclos está contextualizada em uma sociedade que vivencia a crise da igualdade formal como princípio. A conclusão que se chega é que a igualdade que se firma na atual sociedade é desigual uma vez que seu fundamento está atrelado no princípio formal da propriedade privada. Sendo assim, a mesma autora levanta um questionamento para a discussão: “até que ponto se pode vincular a questão da organização escolar em ciclos à crise da noção da igualdade que se manifesta com um liberalismo igualitário e com defesa de um princípio da diversidade?” (MIRANDA, 2009, P.32). Neste sentido, alguns apontamentos são feitos com base em uma igualdade substantiva, ou seja, que não seja formal para que a escola de ciclos se firme como uma organização escolar diferente da convencional e da progressão continuada:

Em primeiro lugar, a escola de ciclos irá se diferenciar por assegurar a permanência de alunos que antes seriam retidos nas turmas e, em conseqüência, tendendo a

interromper a sua trajetória de escolarização. Isso implica o desafio de acolher alunos mais diversificados, pois já não são selecionados por um critério operado a cada final de ano, que fazia com que as turmas que seguiam adiante fossem um tanto mais homogêneas com relação às aquisições de aprendizagem [...] Em segundo lugar, a escola de ciclos se configuraria uma situação em que o direito à escola estaria mais bem assegurado, pois o acesso e a permanência seriam garantidos a todos os alunos, não importando suas diferenças. Em terceiro lugar, a escola de ciclos teria melhores condições de enfrentar uma dramática limitação da escola organizada em séries, que avalia e seleciona os alunos ano a ano: a baixa autoestima dos alunos decorrente de sucessivos fracassos vividos e assimilados individualmente. (MIRANDA, 2009, P.32)

Miranda (2009) afirma que estes três pontos são referências básicas das propostas em ciclos, ainda que não sejam desta forma sintetizadas. O que Miranda propõe é que se faça uma reflexão sobre em que igualdade as propostas e os estudos em ciclos se pautam, se for da vontade dos que defendem essa organização escolar, e como se poderia efetivar de fato essa forma de conceber a escola.

Freitas (2004) também concorda que os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola e acrescenta outros pontos à proposta. Para tanto, elucida a escola plural como um exemplo claro de que para esta o tempo é contínuo e se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência. Contudo, a experiência de Belém (Pará) revela uma proposta que procura ter uma dimensão das finalidades educacionais relacionados com a concepção de homem enquanto sujeito-histórico.

Para Krug (2001), os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que enfrentam a aprendizagem como um direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes ou são reunidos pelas suas fases de desenvolvimento humano sendo que suas aprendizagens são sempre partilhadas com o grupo de professores que se organizam em um coletivo, além do que os conteúdos são organizados a partir de pesquisa socioantropológica realizada na comunidade em que são buscadas questões-problemas. Para esta autora, os ciclos fazem duas rupturas com a tradição da escola: a primeira está em formar turmas com referência na idade e não somente no conhecimento anterior adquirido; e quanto à segunda, no entanto, destaca que apenas isso não é o suficiente para que a aprendizagem escolar se concretize:

Além do reconhecimento das idades e das condições possíveis de desenvolvimento das crianças e adolescentes a cada idade ou fase de formação, a antropologia cultural também tem importantes contribuições para a escola que possui compromisso com a

aprendizagem. Entre as muitas funções da fonte sócio-antropológica para o fazer docente, trabalhadas no desenvolvimento da organização do ensino nos Ciclos de Formação, está a contribuição fundamental que tem o conhecimento da cultura das crianças e dos adolescentes ao serem propostas as atividades escolares. (KRUG, 2001, P.32)

Para Krug (2001), os Ciclos de Formação ao alvitrar a pesquisa antropológica como uma das suas diretrizes para a organização do currículo, se difere de Freire (2007), por exemplo, que trabalha com a veemência política do conhecimento formal.

De fato, o trabalho didático proposto nos Ciclos deveria se distanciar do sistema seriado, já que parte da pedagogia das diferenças e não daquela que considera todos os sujeitos iguais, em situações de aprendizagens semelhantes; o que requer uma nova prática educativa que vai além de questões meramente de aprovação ou reprovação, em que o professor transmite o conhecimento previamente selecionado para um aluno idealmente concebido. Por isso, Perrenoud (2004) considera que para optar pelos Ciclos são necessárias a adoção de um apoio pedagógico e a ajuda de outros profissionais especializados que possam intervir e colaborar na solução dos problemas de dificuldades de aprendizagem dos alunos:

A escola tem tratado todos os alunos como iguais em direitos e em deveres, ao passo que eles estão muito desigualmente dispostos e preparados a tirar partido de uma formação padrão [...] o mínimo seria, então, diferenciar o atendimento dessas crianças. A reprovação é uma diferenciação rudimentar, que degrada a auto-imagem e se mostra globalmente pouco eficaz (PERRENOUID, 2004, p.19).

Ao destacar a necessidade de adoção de uma pedagogia diferenciada, considera que seja um dispositivo ambicioso, mas não impossível de ser realizado. Para o mesmo autor “as virtudes de um ciclo plurianual só irão manifestar-se, portanto, quando uma equipe pedagógica tiver dominado a complexidade do sistema e as dificuldades da cooperação profissional” (PERRENOUID, 2004 P. 20).

No entanto, segundo argumenta Arroyo (1999), quando o que se pretende é uma nova forma de organização escolar, não há como preparar o professor para o seu fazer pedagógico, mas o trabalho pedagógico deve ser transformador da própria prática, um trabalho que coloca o sujeito na aprendizagem de forma crítica e consciente.

Ainda hoje, a (in) decisão sobre a necessidade e possibilidade da preparação do professor antes que ele inicie seu trabalho em sala de aula ciclada constitui-se um dos grandes desafios dessa proposta. As questões giram em torno de: Como falar em “preparação” se (desde o início e até hoje) o professor é obrigado a atuar de

acordo com um sistema que ninguém parece ter clareza do que significa? Se essa é uma “postura de vida” mais do que uma “concepção teórica a ser seguida”, como transformar toda uma racionalidade em tão pouco tempo? “Que formação deve ser oferecida aos profissionais da educação para que uma nova concepção de escola e de ensino-aprendizagem seja garantida”? Como fazer com que alunos, pais e responsáveis entendam, aceitem e apóiem a nova proposta democrática de alfabetização?

## **2 A constituição dos ciclos**

Nota-se que, oficialmente, na década de 1960, a regulamentação dessa nova forma de organização escolar é apresentada pela primeira vez na primeira Lei de diretrizes Bases (LDB 4024/61) como ideia de uma organização diferenciada das séries anuais e aparece como uma “etapa da educação”. Na LDB 5692/71, o termo foi definido como “previsão de avanços progressivos” e, finalmente, na LDB 9394/96, no artigo vinte e três, foi mencionada a configuração de “Ciclos” nas escolas públicas, como alternativa de organização escolar.

Remontando a história, ou seja, o processo histórico da constituição dos ciclos no país, percebe-se que este não é uma novidade e que essa ideia de uma nova forma de conceber a escola foi pensada em outros países e inspirada em modelos europeus como, por exemplo, a Inglaterra que, segundo Oliveira (2005, p.13), “é um dos primeiros países do mundo a propiciar mudanças na organização do ensino e na atividade pedagógica”. Todavia, a implantação dessa nova forma de pensar a escola inglesa foi se constituindo pouco a pouco diante de discussões sobre os problemas de aprendizagem e novas ideias que surgiam da filosofia e psicologia sobre a prática pedagógica. Segundo Oliveira (2005), na Inglaterra, as novas discussões que começaram a ser disseminadas no início do século XX só foram cristalizadas em 1944 no Ato Educacional que legalizava a prática de promoção por idade. Nesta ocasião esta forma de conceber a escola já tinha sido assimilada em um processo de construção no cotidiano escolar.

Ao inverso, segundo Barreto e Mitrulis (2001), a ideia de uma organização escolar diferente da convencional teve origem no Brasil por conta do fracasso escolar que apontava suas indesejáveis conseqüências econômico-político-culturais. Ou seja, a forma de organização partiu do macro para o micro, isso quer dizer de

fora da escola para o interior da escola, diferenciando do processo inglês que organizou a sua proposta do interior da instituição escolar para fora dela, ou seja, das discussões de dentro da escola com aqueles atores que a efetivavam, para depois pensar nas questões de regulamentações formais e políticas.

No Brasil, com a democratização da escola, ou seja, com a abertura do ensino escolar às classes mais populares, foi-se fortificando o desejo de uma escola diferente daquela que havia no país, organizada em séries anuais, principalmente pelo fato de esses grupos menos favorecidos supostamente não se adaptarem ao sistema vigente e, conseqüentemente, aumentarem os índices de reprovação, exclusão e analfabetismo, desta nação emergente. Mas essa discussão foi feita fora do contexto escolar, ou seja, por questões mais políticas do que educacionais (BARRETO E MITRULIS 2001).

Assim, o surgimento das organizações em ciclos tem a ver com as discussões sobre o fracasso de crianças nas instituições escolares no país. Políticas referentes à implantação de propostas como promoção automática foram anunciadas na década de 20 (BARRETO E MITRULIS 2001; MAINARDES 2001 e KANOBLAUCH 2001). Todavia, na década de 1950, propostas de promoção automática foram assimiladas como uma forma de amenizar a situação que se encontravam milhares de alunos no sistema de educação. Barreto e Mitrulis (2001) também concordam que é nesta mesma década que políticas voltadas para a adoção da promoção automática ganham força. Segundo dados observados pelas autoras, nesta mesma década o Brasil apresenta os índices de retenção mais elevados da América Latina: algo em torno de 57,4% ao final da 1ª série do 1º grau<sup>1</sup>.

É também tema de preocupação, no período, o fato de que as reprovações, em grande escala, causavam um prejuízo financeiro grande e sobrecarregavam o orçamento destinado à educação. Essa argumentação passa a ser, portanto, um forte argumento para a adoção de políticas de não reprovação. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões econômicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. Da mesma forma, educadores e pesquisadores apontavam os riscos de implantação parcial e descontextualizada de modelos de outros países. A fase

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “1º grau” refere-se ao período histórico anterior à promulgação da Lei 9394/96, que institui a nova organização da Educação Básica.

desenvolvimentista do país, na década de 50, reclamava uma situação mais favorável no meio educacional, assim, estudos econômicos passaram a influenciar as pesquisas em educação. Estudos da Unesco divulgavam os altos índices de retenção nas escolas públicas desses países, analisavam as causas da reprovação e sugeriam a adoção de medidas que a eliminassem. (BARRETO E MITRULIS, 2001)

Algumas ações foram sugeridas por este órgão, dentre elas a promoção automática. A Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima em 1956, apresentou estudos de países que estavam abolindo, total ou parcialmente, as reprovações no ensino primário. Segundo Mainardes (2001), também promovida pela UNESCO, em 1961, aconteceu a 1ª Reunião Internacional de Ministros de Educação em Genebra que recomendava a promoção automática para países do terceiro mundo com problemas educacionais na área rural. É com essas ideias que as primeiras experiências concretas iniciaram-se a partir do final dos anos 60: no estado de São Paulo, de 1968 a 1972, Organização em Níveis; em Santa Catarina, de 1970 a 1984, Sistema de Avanços Progressivos; e no estado do Rio de Janeiro, de 1979 a 1984, Bloco Único (BARRETO & MITRULIS, 2001).

Segundo afirmam, mais adiante viriam as primeiras propostas de ciclos básicos para as duas primeiras séries do ensino fundamental com o intuito de equacionar o fluxo de alunos na passagem da 1ª para a 2ª série. As principais foram as experiências dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) em São Paulo, 1985; Minas Gerais, 1985; Paraná e Goiás, 1988. As dos Ciclos Básicos de Alfabetização/CBA marcam a transição entre as experiências pioneiras de promoção automática e as dos ciclos que viriam mais adiante. Com as dos CBAs, são geradas as justificativas teóricas para a adoção de ciclos ao longo de todo o Ensino Fundamental. Assim, ao final da década de 80, vários municípios e estados aderiram à proposta alternativa de organização da escola, com a intenção de superar o fracasso das crianças no sistema de ensino.

Assim, a partir do final da década de sessenta e início de setenta, em algumas localidades do Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais, foram instituídas as primeiras escolas sob esse modelo; e apenas nos dez últimos anos, desde 1990, os Ciclos ganharam outros

espaços, sendo implantados também em capitais e cidades dos estados do Paraná, Mato Grosso, Goiás e outros. (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Nota-se que a progressão automática é precursora dos ciclos e partiram de recomendações do Ministério da Educação. As primeiras iniciativas partiram do estado do Rio Grande do Sul que adotou uma modalidade de progressão continuada, em 1958. Na mesma década, São Paulo iniciou sua tentativa de mudanças na organização do sistema de ensino e dez anos depois realizou sua reforma. (OLIVEIRA 2006).

Feztner (2009, p. 53) acrescenta que outros movimentos fazem paralelo a estas mudanças educacionais, tais como as que tentaram alterar a lógica hegemônica de organização escolar entre 1958 e 1964, como a campanha de Pé no chão também se aprende a ler, promovida pela Prefeitura de Natal, e o Movimento de Educação de Base, organizados pela igreja Católica. Essas duas experiências tinham em comum o conceito de educação popular, no sentido de uma ampliação da preparação do povo, tanto para a vida como para o trabalho, com base em uma formação política e na valorização dos saberes da cultura popular.

### **3 Algumas considerações sobre o tema**

É observado com acuidade que não são poucos os dados que apontam a decadência do ensino-aprendizagem escolar, e os constantes movimentos institucionais, governamentais ou não, coletivos e individuais, de se tentar reverter este quadro, buscando propostas alternativas para que crianças, jovens e adultos sejam alfabetizados e possam concluir sua escolaridade lendo e escrevendo. Não obstante, o que se percebe ainda é que o número de brasileiros que leem e escrevem é pequeno. Nota-se que o principal argumento para a adoção dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é a flexibilidade dos tempos e dos espaços da escola. Esta flexibilidade tem como objetivos centrais conter os altos índices de repetência e de evasão escolar, bem como diminuir a quantidade de analfabetos ou apenas alfabetizados funcionais, no Brasil. (BARRETO E MITRULIS 2001 E KNOUBLAUCH 2004).

Para os órgãos que institucionalizaram a proposta, como o caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), esta é uma nova lógica de se pensar a formação e a socialização nos espaços educacionais formais, pois, além da

flexibilização dos tempos e espaços, leva em conta princípios avaliativos diagnósticos, processuais e contínuos, e propõe uma forma menos rígida de organização dos conteúdos disciplinares (Goiânia, 2006).

Entretanto, esse modelo tem sido severamente criticado por profissionais da educação, pesquisadores, pais e alunos (BARRETO E MITRULIS 2001), que alegam a impossibilidade da proposta em viabilizar seu maior objetivo: destituir o fracasso escolar. Se antes, no ensino seriado, o insucesso era medido pela evasão e também pela exclusão dos menos favorecidos no próprio ambiente escolar, nessa nova organização a crítica está exatamente na permanência dessas crianças, sem reprovação, mas também sem qualificação, nos agrupamentos de alfabetização dos Ciclos I e II<sup>2</sup>.

Todavia, Segundo Barreto e Mitrulis (2001), “em levantamento realizado sobre a Avaliação na Educação Básica nos anos 90<sup>3</sup> apenas um autor que se insurge abertamente contra a progressão continuada [...] levantando argumentos de cautela, em função das dificuldades constatadas na implantação dos ciclos” (BARRETO E MITRULIS, P. 17, 2001).

Demo (1998, apud. BARRETO E MITRULIS, 2001, P. 17) também “discute os riscos da atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica na medida em que ela escamoteia a falta de aprendizagem”. O autor não defende a repetência, mas enfatiza a diferença entre considerar que o aluno deva aprender sem repetir e disfarçar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender (BARRETO E MITRULIS, 2001).

Barreto & Souza (2004), Franco (2004) e outros não discutem a base que fundamenta os Ciclos, mas as críticas que são feitas a sua (in)eficácia. Segundo argumentam, o período de implantação do projeto ainda é muito curto e o número de escolas que adotam o sistema de Ciclos no país muito pequeno para uma análise acurada de seu impacto na educação. Alegam que sua representação é a menor no quadro de organização escolar brasileira e que, por isso, seria um equívoco creditar unicamente a esta nova proposta a grande ou a maior responsabilidade pelo (in)sucesso do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas fases iniciais de

---

<sup>2</sup> Nas redes públicas de ensino fundamental do município de Goiânia e entorno, o Ciclo I refere-se aos agrupamentos de crianças com faixa etária entre seis e oito anos; e o Ciclo II aos que reúnem alunos de nove a onze anos.

<sup>3</sup> (BARRETO & PINTO, 2000 APUD. BARRETO E MITRULIS 2001)

alfabetização, nos últimos anos. De fato, segundo a análise da organização do ensino fundamental das escolas brasileiras feita pelo censo do INEP em 2002, o contingente de instituições públicas e privadas que adotam unicamente a proposta de Ciclos é inexpressivo, quando comparado ao das Séries unicamente ou de Séries/Ciclos conjugados:

**Tabela 1- Escolas de ensino fundamental organizadas em série e/ou ciclo (%)**

Forma de organização	Ano de 1999	Ano de 2002
Unicamente séries	82,4	80,6
Unicamente ciclos	10,0	10,9
Séries e ciclos	7,6	8,5

**Fonte: INEP, Censo Escolar dos anos mencionados, 2002.**

Dados mais recentes podem ser apresentados, como os encontrados em artigo publicado sobre a implantação dos Ciclos em Porto Alegre:

de um total aproximado de 33 milhões de matrículas no ensino fundamental (sistemas públicos e privados de ensino) em 2006, apenas seis milhões funcionavam em regimes de ciclos; cerca de quatro milhões estavam em regimes que conjugavam séries e ciclos; as demais matrículas eram em regimes exclusivamente seriados (FETZNER, 2009, P.56 )

Também em estudo realizado sobre a escola em ciclos, Dalben (2009) analisa a realidade específica de Belo Horizonte, partindo das seguintes questões:

seria a mudança da organização do trabalho escolar da seriação para a escola em ciclos uma alternativa adequada para o enfrentamento dos processos de escolarização das crianças e jovens da escola pública? Quais ganhos, desafios e dificuldades são enfrentados pelos docentes que alteram a sua prática conforme uma concepção de organização em ciclos?( DALBEN, 2009,P.66)

Para o autor, a Escola Plural de Belo Horizonte “baseou-se no desejo e na expectativa de constituição de um novo lugar social para a escola e um novo fenômeno educativo, exigindo dos educadores o entendimento e a construção de nova mentalidade educacional” (DALBEN, 2009, P. 67). Neste sentido, a concepção pedagógica tomou outros contornos baseados no princípio de diferenças entre os sujeitos, na avaliação como um processo revelador das potencialidades do aluno e

em processos de aprendizagem e de conhecimento a partir da realidade dos sujeitos.

Pondera que há pressupostos da escola em ciclos capazes de esclarecer a proposta pedagógica da Escola Plural como “a ideia do direito à vivência de cada idade de formação sem interrupção como um espaço propício à formação global e outros aspectos além da aquisição de conteúdos, tais como as experiências socioculturais que preenche a escola de significados.” (DALBEN, 2009, P. 69).

Sua conclusão é de que a escola fundamenta-se em princípios teóricos sólidos, mas encontra obstáculos para a efetivação em relação ao eixo básico da proposta: as vivências sociais dos sujeitos. Contudo, a autora acredita que este obstáculo pode ser superado com o tempo e assim destaca as queixas dos professores:

Assim, o professor se queixa, com razão, do seu despreparo para conviver com o conjunto de situações constrangedoras estampadas no cotidiano de vida de seu aluno. Queixa-se da ausência total de condições de trabalho quando, numa sala repleta de alunos, tem de articular experiências de toda ordem, envolvendo problemas emocionais, afetivos, além da falta de conhecimento relativo à sua própria cultura e à cultura de outros povos. Manter interessados 30 jovens e crianças interessados por mais de quatro horas por dia exige condições materiais e espaços físicos adequados. Construir o desejo pelo conhecimento e pelo crescimento exige perspectivas de futuro e olhar otimista diante da realidade. Como conseguir tudo isso? (DALBEN, 2009, P. 81)

Contudo, Dalben (2009) assegura que a escola tem respondido às necessidades de enfrentamento do fracasso escolar, uma vez que respalda nos princípios políticos, pedagógicos e técnicos, princípios capazes de nortear um projeto de escola.

Arroyo (1999) explica que o eixo identitário da prática dos professores sob esse sistema é privilegiar o direito do aluno ao desenvolvimento e à realização, isto é, ao ensino e à formação. Ou seja, o objetivo maior da proposta é dar função significativa à escola, é buscar entender sua razão de ser, é fazer dela não apenas um espaço aberto de acesso à educação formal para todos, mas, principalmente, servir de ambiente propiciador de oportunidades e possibilidades para o crescimento intelectual e humano de todo e qualquer adulto, jovem e criança.

#### **4 O problema de pesquisa**

A experiência como professora em uma escola municipal de Goiânia que funciona sob o sistema de Ciclos suscita em mim vários questionamentos sobre a eficácia ou não da proposta. Nessa instituição, embora de fato haja alunos que enfrentam muita dificuldade durante o processo de alfabetização, tem sido possível perceber que existem inúmeras crianças, mais e menos favorecidas sócio-economicamente, com um nível de leitura e escrita considerado muito satisfatório. Refiro-me àquelas que, já tendo frequentado por três anos ininterruptos unicamente os agrupamentos do Ciclo I, iniciam (comigo e outros colegas) o Ciclo II apresentando habilidades de leitura e escrita desenvolvidas: são capazes de pontuar sobre textos diversos, desenvolver ideias sobre temas trabalhados, fazer inferências, realizar interpretações e compreender o que foi lido, produzir textos com certa coesão e coerência; bem como demonstrando capacidades para o desenvolvimento de um raciocínio lógico-matemático: são aptas a utilizar as quatro operações básicas e com elas atuar para resolver situações/problemas.

Por isso, penso que seria muito ingênuo de minha parte acreditar, enquanto profissional e pesquisadora, que também em outras organizações como a minha não haja indícios de qualidade na alfabetização; ou seja, que em uma rede pública inteira de qualquer estado brasileiro só haja fracassos no ensino-aprendizagem significativo da leitura e escrita em língua portuguesa, e do uso adequado da soma, subtração, divisão e multiplicação aritméticas em situações cotidianas, dentro e fora da escola. E é devido basicamente a esse fato que esta investigação insiste em buscar explicações para questões como: Que qualidade é essa encontrada em ao menos uma organização escolar pública, que se diz fundamentalmente alicerçada à concepção dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano? Quais são as práticas escolares desenvolvidas por seus alfabetizadores, que demonstram essa opção por uma flexibilização temporal e espacial?

Mesmo entendendo que como proposta educacional os Ciclos podem constituir-se em uma alternativa viável para a organização da tão desejada escola democrática (principalmente por levarem em conta a singularidade temporal de desenvolvimento e formação de cada sujeito, e por considerarem a necessidade de contextualização dos conteúdos científicos à realidade cultural de cada grupo social; e, assim, atenderem à histórica reivindicação de pleno acesso por parte de amplas camadas sociais), há de se considerar outros inúmeros fatores que influenciam a

sua real efetivação, tais como financiamentos públicos, condições materiais e humanas das escolas, capacitação de seus professores etc.

No entanto, a despeito das circunstâncias adversas que rondam todas as instituições educacionais brasileiras e das críticas (justas e não) contra a falta de qualidade que o sistema de ciclos impõe à maioria das escolas públicas de educação básica no país, nesta pesquisa, o interesse maior é investigar a boa qualidade do ensino e aprendizagem de leitura e escrita de alunos em processo inicial de alfabetização, a partir da identificação das práticas presentes nas próprias salas de aula de uma escola ciclada. Ou seja, o objeto de análise deste estudo é o fazer pedagógico de um professor que deve ensinar a ler e escrever, com boa qualidade, diferentes sujeitos agrupados em ciclos (neste caso, no Ciclo I). E, para selecionar o universo escolar em que fosse possível identificar esse objeto, foi iniciada a busca por uma turma de alunos que apresentassem um nível de qualidade satisfatório, no meu próprio ambiente de trabalho.

Há algum tempo como professora desta escola no Ciclo II, sempre me intrigava o fato de que meus alunos nunca apresentavam apenas um nível homogêneo de aprendizagem, fosse bom ou ruim. Ou seja, nos grupos de crianças com faixa etária entre nove e onze anos, supostamente que haviam sido submetidos a três anos de alfabetização no Ciclo I, podia identificar alunos que apresentavam um desenvolvimento tanto satisfatório quanto insatisfatório, no que se refere às produções escritas, orais e outras, em linguagem alfabética, e em atividades que exigem um raciocínio lógico-matemático. E, embora possa parecer um tanto óbvia a constatação de heterogeneidade em qualquer sala de aula, o aspecto que mais chamava a minha atenção era o fato de que os alunos supostamente mais “bem alfabetizados” eram, comumente, os identificados como “do Ciclo” e os outros como “transferidos de outras escolas”.

Mas, como também algumas das crianças pertencentes a essa escola (e mesmo as matriculadas recentemente que haviam também sido alfabetizadas sob o sistema de ciclos e outras que vinham do sistema seriado) não apresentavam um só nível qualitativo de aprendizado, era impossível selecionar um grupo com qualidade apenas adotando o critério de pertencimento à escola ciclada. Por isso, primeiramente, foi feita a identificação apenas das crianças que apresentavam habilidades desenvolvidas em leitura, escrita e matemática, alfabetizadas nos Ciclos

ou não. A investigação foi feita a partir da análise dos relatórios avaliativos escritos e apresentados trimestralmente aos coordenadores da escola, pelos professores de língua portuguesa e matemática das turmas Ds, ou seja, por aqueles que atendiam aos grupos recém ingressos no Ciclo II.

Após essa identificação, outra seleção foi necessária, a das crianças que tinham frequentado apenas instituições organizadas em Ciclos. Dessa vez, uma surpresa: todas as crianças bem avaliadas que haviam sido alfabetizadas sob esse sistema eram oriundas exclusivamente dessa escola, ou seja, o processo de aprendizagem de leitura e escrita desses alunos teve início e continuava acontecendo nessa única instituição pública municipal. A partir desta constatação, outra questão foi suscitada: se essa boa qualidade na alfabetização não podia ser creditada unicamente ao sistema ciclado (já que eram também identificados níveis insatisfatórios de aprendizagem em alunos desta e de outras instituições regidas sob os Ciclos), nem a um suposto alto nível sócio-econômico-cultural do grupo (já que as escolas públicas de educação básica brasileiras atendem prioritariamente crianças de baixa renda), poderiam alguns professores e suas práticas ser elencados como elementos que contribuem para essa qualidade na alfabetização?

Por causa disso, o próximo passo foi identificar quais professoras tinham sido responsáveis pela alfabetização desses alunos durante os três anos de Ciclo I. Na época (em 2004), apenas quatro professoras trabalhavam com os grupos de iniciação escolar e, para fazer essa identificação, os protocolos de avaliação das crianças selecionadas foram buscados e analisados. Como já explicitado, esses relatórios de descrição do desenvolvimento e formação de cada aluno são produzidos por seus professores a cada três meses e compõem um portfólio avaliativo individual de todo o seu processo de alfabetização. Embora a intenção fosse apenas identificar os nomes das prováveis professoras que alfabetizavam com efetividade, outro dado chamou a atenção: os critérios de avaliação adotados não seguiam um único modelo ou as mesmas categorias, ou seja, tanto apresentavam descrições subjetivas como objetivas do processo.

É dizer que, dependendo da professora, o que se lia nos relatórios era apenas uma avaliação fazendo referências ao comportamento social, emocional e afetivo da criança, mas não as suas capacidades cognitivas; ou seja, era considerada a qualidade da “socialização”, mas não da “alfabetização” do aluno. Também, às

vezes, uma única frase descrevia o produto final de todo o processo de desenvolvimento e formação: “A criança está apta para seguir para o Ciclo II”. Ainda, em outras, ficava evidente que se tratava meramente de uma avaliação punitiva e classificatória, contrária, pois, ao proposto pelos Ciclos, que supõe uma atitude diagnóstica e processual.

No entanto, diferentemente dos critérios elencados pelas outras três colegas, uma professora demonstrava muito cuidado em sua descrição e detalhava cada obstáculo enfrentado pelo aluno durante aquele processo inicial de aprendizagem, além dos procedimentos didáticos que havia adotado a fim de que, no seu próprio tempo e espaço, a criança tivesse sido capaz de superar suas limitações e avançar qualitativamente em seu desenvolvimento cognitivo e formação integral. Do mesmo modo, ela demonstrava saber o que era realmente relevante diagnosticar e salientar sobre sua (in)capacidade de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático ao concluir o Ciclo I, e fornecia os elementos necessários para que a professora do Ciclo II desse prosseguimento ao trabalho, de forma a promover satisfatoriamente o progresso de sua alfabetização.

Com a análise dos portfólios desses alunos provenientes do Ciclo I que apresentavam um bom desenvolvimento das capacidades cognitivas também no Ciclo II, foi possível identificar que um número maciço deles havia sido alfabetizado por essa professora e que, portanto, a observação de sua prática em sala de aula de alfabetização inicial poderia fornecer os indícios necessários para a compreensão de um conceito de qualidade na aprendizagem da leitura e escrita significativa de outras crianças que, a exemplo daquelas, encontram-se inseridas em um ambiente educativo formal ancorado em uma proposta ciclada alicerçada na flexibilização do tempo e do espaço escolar. Com essa identificação, começava aí o extenso trabalho investigativo de buscar esclarecimentos para a pergunta central desta pesquisa:

- Quais os elementos constitutivos da prática pedagógica de uma professora que alfabetiza, com boa qualidade, alunos matriculados em uma escola pública municipal regida sob a perspectiva dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano?

## **5 O campo de estudo**

Já definidos o problema de pesquisa e o sujeito de análise, em um primeiro momento, foram feitos o reconhecimento do campo de investigação e um levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos sobre o tema “Ciclos e práticas didático-pedagógicas”, com o objetivo de selecionar algumas categorias que pudessem direcionar, posteriormente, a coleta de dados empíricos. Para conhecer melhor esse contexto escolar, foram buscadas informações sobre a história da instituição e sobre sua estrutura física e organizacional. Em relação à produção científica sobre a proposta, foram mapeadas apenas as dissertações e teses desenvolvidas nas duas maiores universidades de Goiás, uma federal pública e uma particular confessional, cujos títulos apresentavam alguma referência a questões ligadas à proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

### **5.1 A proposta da escolaridade em Ciclos de Goiânia**

Segundo as diretrizes curriculares para a educação fundamental da criança e do adolescente da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), “a organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano tem por essência o compromisso com a formação e o desenvolvimento dos educandos...” (GOIÂNIA, p.20, 2006). Nesse documento, é explicitado que a Secretaria de Educação da Rede Municipal não está apenas preocupada com a questão da aquisição e construção dos conhecimentos sistematizados, mas também em primar pela formação do educando no que diz respeito a questões políticas, éticas e culturais.

Percebe-se, assim, a intenção de flexibilidade da prática educativa regida não apenas pelos conteúdos, mas por outros elementos relacionados à formação global da criança. Também, fica entendido que o processo avaliativo não deve ser separado das outras dimensões pedagógicas, ou seja, é colocado que deve ter características diagnósticas, investigativas, processuais, dinâmicas, qualitativas, contínuas e descritivas. Nesse sentido, o documento reitera que o registro descritivo é fundamental, uma vez que se constitui em documento rico em dados sobre as vivências pedagógicas entre educadores e educandos. (GOIÂNIA, 2004)

A partir da análise documental, (GOIÂNIA 2004 e GOIÂNIA 2006) é possível perceber que a RME tem passado por mudanças curriculares ao longo de aproximadamente três décadas, ou seja, desde 1980, quando foi iniciado o processo de democratização e abertura política que reforçava o princípio de ensino público para as massas populares. Em 1985, foi implantada a Proposta do Bloco Único de

Alfabetização, que englobava os períodos iniciais da alfabetização e a 1ª série. Equipes pedagógicas formadas por áreas reuniram-se para discutir e elaborar propostas de modificações curriculares e, com o apoio da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação, promoveram encontros e cursos de capacitação culminando em uma primeira reforma de sistematização e programas Curriculares de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, em 1992. Nessa fase, cadernos didático-pedagógicos organizados por temas, com orientações pedagógicas e sugestões de atividades foram produzidos. Nesse mesmo momento, evidenciava-se a perspectiva de um currículo centrado no educando como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. (GOIÂNIA, 2006, P.10-20)

Outras reformas aconteceram para dar continuidade ao processo de reformulação, assim que, em 1997, iniciou-se a fase em que se programava uma formação de equipe multidisciplinar para elaborar e implantar um projeto que atenderia as crianças com defasagens idade/série. Entretanto, como o número de crianças nessa situação superou as expectativas, mostrando que a necessidade de reformulação curricular era muito maior do que o esperado, o próprio sistema foi submetido à avaliação. Dessa maneira, Como relatado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2006), foi iniciada a proposta de flexibilização curricular organizada em quatro ciclos de dois anos cada, primeiramente implantado em 40 escolas, a partir do Projeto Escola para o Século XXI. Antes de construir sua própria proposta, o trabalho de desenvolvimento do currículo teve como referência a Escola Plural de Belo Horizonte (GOIÂNIA, 2006).

Algumas decisões importantes se deram nos anos posteriores, tais como os citados a seguir: a) Em 1998, o primeiro Seminário de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia resultou na proposta de avaliação com princípios mediadores, formativos e somativos, que possibilitariam aos educandos permanecer até o final de cada ciclo; b) Em 1999, houve a proposta de reestruturação do ensino fundamental em três ciclos de formação, cada um com duração de três anos; e a formação de um coletivo de professores para o ciclo II. Novo seminário foi realizado e, no mesmo ano, implantado o Ciclo III em nove escolas. C) De 1999 a 2000 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental que serviriam de orientação para os anos de 2001 a 2004, destacando que a escola deveria se organizar segundo sua própria realidade. (GOIÂNIA, 2006, P.10-17)

Dessa forma, conforme os registros documentados pela RME (GOIÂNIA 2006), em 2001, a RME mantinha formas variadas de organização do ensino fundamental, ora em ciclos ora em séries. Com expansão dos ciclos II e III, em 2002 e 2003, a RME conseguiu programar em toda a Rede a proposta dos Ciclos. Após essa fase, em 2005, iniciou-se nova discussão com a intenção de revisão e avaliação da proposta curricular. Assim, foram constituídos Grupos de trabalhos (GTs) por áreas, para buscar alternativas de superação dos problemas apresentados no cotidiano escolar. Em 2006, nos GTs foram elaborados os objetivos de cada disciplina, bem como organizados estudos com a assessoria de professores das Universidades Federal e Católica de Goiás.

## **5.2 A escola campo**

A escola campo de investigação deste estudo é um exemplo desse processo ocorrido nas instituições pertencentes à Rede Municipal de Goiânia. Atualmente, está situada na região sudoeste de Goiânia e é jurisdicionada à Unidade Regional Jarbas Jaime. Foi fundada em fevereiro de 1997 e inaugurada aos 14 dias do mês de abril de 1997. A gestão atual é fruto de uma primeira eleição realizada em 2006.

Segundo documentos disponíveis na secretaria da escola<sup>4</sup>, a instituição iniciou seu funcionamento em prédios cedidos pela comunidade e em sedes alugadas, nas proximidades. Nessa ocasião, os maiores problemas diziam respeito às condições precárias de funcionamento, ou seja, à estrutura física imprópria para a organização escolar: “A administração possuía uma pequena sala onde funcionava conjuntamente a diretoria, secretaria e a coordenação pedagógica, outra para depósito e uma cozinha bem pequena”<sup>5</sup>.

A partir de agosto de 2002, um novo espaço físico foi estruturado e a escola passou a contar com doze salas de aula, um laboratório de ciências, que também funciona como sala de aula, um ambiente informatizado, uma sala de leitura, dois cômodos para depósito de material de limpeza, uma cozinha, uma dispensa, um ambiente coberto para a hora do recreio, uma quadra de esportes também coberta, baterias de banheiros femininos e masculinos, duas no piso superior e duas no piso inferior, um banheiro para aluno/a portador/a de deficiência física, dois banheiros para funcionários, um feminino e outro masculino, um banheiro para servidor

---

<sup>4</sup> Proposta Político Pedagógica da escola

<sup>5</sup> Excerto retirado do documento citado anteriormente (PPP).

portador de deficiência física, vestiários feminino e masculino, sala de professores, sala de coordenação, almoxarifado, sala e banheiro para a direção, secretaria e estacionamento para veículos e bicicletas.

Segundo os registros da escola, mais especificamente no PPP do ano de 2007, os alunos dos ciclos I e II são em sua maioria filhos de trabalhadores braçais, pequenos produtores, pedreiros, mecânicos, costureiras, domésticas, subempregados, desempregados e produtores liberais. Alguns pais e familiares são também alunos de Educação de Alfabetização de Jovens e adultos (EAJA).

Na documentação pesquisada, também estão explicitados alguns problemas vivenciados pela instituição escolar com relação aos alunos, tais como: disciplina, tarefas de casa, pontualidade e dificuldade de aprendizagem. São ressaltados também que o desenvolvimento físico e intelectual das crianças é “consideravelmente bom tendo em vista a situação socioeconômica e a falta de assistência à saúde da maioria da comunidade”; que a escola tem desenvolvido projetos para contribuir o problema; e que essas ações vêm provocando uma alteração positiva na escola (Proposta Político Pedagógica 2007).

Ainda, é destacado o fato de que a escola trabalha com a inclusão social e que em seu quadro de alunos encontram-se crianças portadoras de deficiência física, auditiva, visual, mental, múltipla, síndromes e condutas típicas (agressividade, apatia, hiperatividade, dentre outros).

Em relação aos aspectos físicos, a sala de aula é composta de mesas e cadeiras para todas as crianças, uma mesa com cadeira para a professora, um quadro-giz e um armário de uso da professora. No decorrer do ano letivo, outros objetos passam a compor o ambiente, tais como: espelho, alfabeto, produções individuais dos alunos, textos trabalhados, números e frases.

Três professoras acompanham as crianças: uma regente, uma de educação física e uma dinamizadora que faz um trabalho relacionado às artes (desenhos, pinturas, dobraduras, músicas dentre outras atividades). Sua presença no Ciclo I é fruto de uma reivindicação dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia nas plenárias do ano de 2001. O objetivo de seu trabalho é propiciar condições de atendimento individualizado e desenvolver projetos direcionados à leitura, à escrita e a outras dimensões necessárias. O trabalho pedagógico diário de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fica a cargo da professora “referência”,

que tem uma carga maior de aulas na sala e que passa a maior parte do tempo com as crianças.

As crianças também freqüentam outros espaços, como a sala de leitura e o ambiente informatizado, que são a extensão da sala de aula. Outros professores são responsáveis pelos ambientes e colaboram com a professora regente, mas é ela quem organiza e planeja as atividades a serem desenvolvidas ali.

No que se refere à turma de Ciclo I selecionada para observação, em 2008, o grupo era composto de trinta crianças, a maioria delas meninas. A maior parte freqüentou uma instituição de educação infantil (CMEIs- Centro Municipal de Educação Infantil) e escolas filantrópicas (como a extensão de uma escola de freiras que existe na região). De acordo com a professora, as crianças apresentavam níveis de aprendizagens diferenciados, uma vez que algumas estavam freqüentando uma instituição escolar formal pela primeira vez; eram ativas e participantes, porém, com muitas dificuldades relacionadas à disciplina, à atenção para escutar as orientações e à concentração; e algumas também tinham o hábito de faltar à aula sem justificativas.

## **6 Os Ciclos: pesquisas e práticas didático-pedagógicas**

Em estudo minucioso, Mainardes (2007) apresenta e discute como a política de organização da escolaridade em Ciclos tem sido implantada no Brasil. Desse mapeamento constam 155 textos, publicados entre 1987 e 2004 (39 teses e dissertações, 11 livros, 41 capítulos de livros e 64 artigos). Segundo afirma, embora essas investigações sejam desenvolvidas em um campo empírico, o acervo maior se concentra em pesquisas de cunho teórico, já que noventa e quatro textos sobre o tema contêm apenas comentários e críticas sobre a política dos Ciclos no país, que pouco ou nada fazem referência à prática exercida em salas de aula de escolas regidas sob este sistema.

A maior parte desses trabalhos trata do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo (25 textos) e em Minas Gerais (13 textos); e dos projetos Escola Cidadã (23 textos) e Escola Plural (22 textos). O autor também faz as divisões dos textos em cinco categorias: “Discussão de aspectos teóricos referentes à escola em Ciclos - 70 textos; Geração e formulação de políticas – 31 textos;

Resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos - 20 textos; Revisão de literatura - três textos” (MAINARDES, 2007, P. 78).

Na primeira categoria estão aqueles que abrangem os aspectos pedagógicos, sociológicos, históricos, psicológicos e filosóficos relacionados com a organização em Ciclos. Ressalta que 42 textos abordam aspectos pedagógicos, ou seja, que a maioria está voltada para os estudos sobre as classes de aceleração, a avaliação, o currículo e ensino, a competência do professor na organização dos ciclos, e a educação de crianças portadoras de necessidades especiais. E em relação aos outros aspectos o autor pontua:

Os estudos sobre os aspectos psicológicos abordam questões como expansão do tempo alocado para a aprendizagem dos alunos e a importância de se organizar a escolarização de acordo com os estágios de desenvolvimento humano ou de acordo com o processo de desenvolvimento psicológico da teoria de Vigotsky (...) Os aspectos sociológicos envolvem estudos sobre a opinião de pais sobre programas de escola em ciclos, relações de poder e opinião dos professores sobre a não reprovação, escola em ciclos e processo de mudança educacional (...) aspectos filosóficos abrangem discussões sobre a escola em ciclos como uma alternativa de democratização do ensino e uma política de inclusão. Estudos sobre aspectos históricos oferecem elementos para compreender a emergência e o desenvolvimento da política de ciclos no Brasil. (MAINARDES, 2007, P. 79-80).

Na segunda categoria, “Formulação e geração de políticas de Ciclos”, o autor elenca as discussões sobre ciclos ou séries, a relevância da implantação deste tipo de organização, a avaliação e os processos de exclusão em programas de escola em Ciclos, e o processo de elaboração de políticas de forma democrática e participativa.

Na terceira categoria são abordadas questões sobre a implementação de programas de escola em Ciclos como, por exemplo, o Ciclo Básico de Alfabetização e outras mais específicas, como as dificuldades dos professores em sala de aula. Mas, nessa análise o autor pontua que são raras as pesquisas de observação em sala de aula, e que a maior parte dos estudos privilegia apenas uma análise documental da política.

Na quarta categoria, estão englobadas as análises da avaliação de resultados do desempenho de alunos, o impacto de programas nos índices de aprovação e

reprovação, e a comparação de resultados entre alunos matriculados sob o sistema de séries e de ciclos.

E a última categoria, com o título “Revisões de literatura”, tem como referências Souza et al (2003), Barreto e Souza (2004) e Gomes (2004), que fazem um resgate dos estudos sobre as políticas de organização da escola em Ciclos no Brasil. Estes autores ressaltam a necessidade de seguirmos rumo à realização de pesquisas empíricas.

Em sua conclusão, Mainardes (2007) faz algumas colocações sobre as limitações e perspectivas das pesquisas que se volta para este tema, realçando os seguintes aspectos: 60% são de cunho teórico e de comentários e críticas, mas trazem poucos elementos para um entendimento crítico da proposta. Apesar dos textos apontarem para dificuldades de implementação da organização em Ciclos, apenas dois autores dos 156 textos discordaram claramente da política. Os que a reafirmam ou a validam são narrativas ou apresentações de comentários; e os que problematizam sua formulação, implantação e resultados pouco apresentam alternativas para solucionar tais problemas.

Ainda, segundo sua análise, a maior parte dos estudos não estabelece relações entre a política de Ciclos investigada e a concepção de Estado que direcionou a sua implantação; outra constatação importante é que, metodologicamente, tem-se uma predominância de estudos qualitativos, porém com amostras reduzidas; e outro fator preocupante é a falta de distinção entre as experiências da proposta dos Ciclos e do Regime de Progressão Continuada.

Como entende Mainardes, é imprescindível que sejam desenvolvidas pesquisas que incluam a sala de aula como foco de análise, para que alguns aspectos possam ser melhor trabalhados, tais como:

a realização de pesquisas que incluam a análise da implementação da política na escola e na sala de aula; a análise da trajetória das políticas desde a sua formulação até a implementação em sala de aula; pesquisas que incluam a opinião de formuladores de políticas de escola em ciclo, estudos comparativos sobre o desempenho de alunos em escolas em ciclos e escolas seriadas e ainda a análise do impacto dessa política sobre grupos específicos (por exemplo com relação a classes sociais, gênero, raça e habilidades de aprendizagem). (MAINARDES, 2007, P. 91)

Dando continuidade à execução da etapa de levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos já realizados sobre o tema, foi analisado o registro sobre as

produções desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), mas também aí não foram encontrados dados que apresentassem ou mencionassem qualquer discussão sobre a prática de professores da Rede, ou outros referentes aos desafios e as possibilidades de efetivação qualitativa de alfabetização, de acordo com a proposta ciclada abraçada pelas escolas municipais.

Um segundo levantamento de dados sobre dissertações que tratam de temas relacionados com os ciclos foi feito nas duas maiores universidades do estado de Goiás, uma vez que Mainardes (2007) não inclui em sua pesquisa dados sobre as pesquisas em ciclos no Centro-oeste mais especificamente em Goiás, o que suscitou em mim a curiosidade investigativa sobre o que teria sido produzido em termos de pesquisas, sobre o tema abordado. Assim, foi necessário a este levantamento analisar as dissertações para identificar pesquisas que abordassem a sala de aula e que trouxessem em suas análises pontos que acrescentassem a discussão sobre o tema de ciclos e mais especificamente a alfabetização. Cabe ressaltar que o levantamento destas pesquisas foi feito seguindo esta ordem: a) uma busca sobre dissertações com o tema ciclos pelo banco de teses e dissertações das universidades mencionadas; b) a investigação das dissertações na própria instituição; c) a análise dessas dissertações; d) o agrupamento de dissertações por temas e e) a construção de quadros de dissertações relacionados à alfabetização. Sendo assim, é esboçado um quadro geral das dissertações de cada universidade e, depois das análises, outro para representar as dissertações relacionadas ao tema do interesse desta pesquisa.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG) foram encontrados quinze títulos que poderiam interessar a esta pesquisa. Em dissertações desenvolvidas entre os anos de 1998 até 2006, foram registradas duas direcionadas à educação infantil, quatro à língua inglesa, duas a ciências, e sete à educação geral. Nesta última, foram encontrados temas que tratavam da leitura e da escrita, representações sociais das práticas dos professores, temas geradores como prática em construção, implantação dos ciclos em Goiânia e o fracasso escolar na rede municipal.

Na segunda fase, essas dissertações foram identificadas na própria Biblioteca, analisadas e, a partir das informações recolhidas dos resumos, das introduções e conclusões, foram observados os temas que teriam relação com a prática em sala de aula, em uma proposta de Ciclos. Uma das dissertações não se

encontrava ainda à disposição e outras quatro não se relacionavam com a escola em Ciclos; ou seja, das quinze, cinco foram desconsideradas.

Na terceira fase, os conteúdos das mesmas dissertações foram mais uma vez analisados, a fim de que fosse construído um quadro descritivo dos tópicos relacionados exclusivamente ao interesse investigativo desta pesquisa:

**Quadro 1 – Temas relacionados aos Ciclos e à prática didático-pedagógica**

Tema:		
Rede municipal enquanto instituição de ensino		
Ano	Autor (a)	Título
2002	Maria Augusta Peixoto Mundin	A rede municipal de ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de Formação
2002	Geovana Reis	O fracasso escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000 (des) caminhos com a agenda internacional para a educação
2005	Sylvana de Oliveira Bernardi Nolêto	A institucionalização docente na rede municipal de Goiânia
Tema: Avaliação e práticas pedagógicas		
Ano	Autor (a)	Título
1998	Simeia Araújo Silva	Representações Sociais e práticas de professores alfabetizadores da Rede Pública do Município de Goiânia
2003	Andra Leal Ferreira de Moraes	Avaliação na Educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação
2004	Cláudia Vitoriano e Silva	A autoavaliação e a promoção do envolvimento dos alunos nas aulas de língua estrangeira na primeira etapa do ciclo II
Tema: Práticas pedagógicas		
Ano	Autor (a)	Título
2002	Gislene Margaret Avelar Guimarães	Modelos didáticos presentes no discurso de professores de Ciências: um estudo na rede municipal de Goiânia
2004	Dilma Terezinha Rodrigues Calixto	Temas geradores: uma prática em construção na SME
2006	Elza Alcântara Macedo Peixoto	Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da profissionalidade de professores do município de Goiânia
Tema: Identidade profissional		
Ano	Autor (a)	Título
2002	Nancy Nonato de Lima Alves	Elementos mediadores e significados da docência em Educação Infantil na RME

Neste quadro são encontradas algumas dissertações definidas como “Rede municipal enquanto instituição”, que abordam temas mais gerais. Na segunda sequência, o eixo condutor é a avaliação enquanto prática pedagógica. No terceiro bloco, as práticas pedagógicas situam-se como eixo central, mas são separadas por especificidades: temas geradores, educação ambiental e ciências. A última parte faz referência à identidade do professor. Embora esses trabalhos tenham a ver com

currículo, implementação da proposta, avaliação, representações sociais dos alfabetizadores, temas geradores, escola inclusiva e desempenho dos alunos, após a análise de cada resumo, não foi identificada uma única pesquisa que tratasse diretamente sobre questões relacionadas a processos de alfabetização nos anos iniciais ou a práticas didático-pedagógicas que considerassem a flexibilização do tempo e do espaço escolar, como reza a proposta dos Ciclos de Desenvolvimento e Formação Humana.

Na secretaria do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG) foram encontradas dez dissertações. As análises passaram pelo mesmo processo, ou seja, pelas fases anteriormente mencionadas nas análises das dissertações da UFG. No banco de dissertações da biblioteca digital da UCG, foram averiguados os títulos relacionados aos ciclos; e, depois, foi feita a investigação sobre essas dissertações no próprio local onde estavam arquivadas. Feito o trabalho de exploração sobre o tema nas introduções, resumos e conclusões das dissertações, foram verificadas algumas teses relacionadas ao tema ciclos e identificado o fato de que os ciclos eram tratados sob vários ângulos.

A escola sob a organização em ciclos tem sido estudada pelas duas universidades (UFG e UCG) desde sua implantação em 1998. Assim, o quadro que se segue foi dividido em três categorias: a primeira, “A rede municipal enquanto instituição” faz referências a análises desenvolvidas sobre a política da organização em Ciclos e sua implantação; a segunda envolve “Áreas do saber” que tratam sobre a prática pedagógica em áreas específicas na rede; e a última aborda as questões relacionadas à “Educação geral e práticas alfabetizadoras”.

**Quadro 2– Dissertações relacionadas com os Ciclos desenvolvidas na UCG**

Tema: Rede Municipal enquanto instituição		
Ano	Autor (a)	Título
2002	Wagner Luiz Figueiredo	Projeto Escola para o século XXI: entre o “mundo oficial” e o “mundo real”.
2002	Zenith Pires de Moraes Porciúncula	“Os ciclos de formação” em escolas Municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível
2005	Nilza Maria de Oliveira	Ciclos de escolarização: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede pública Municipal de ensino de Goiânia
Tema: Áreas do saber		
Ano	Autor (a)	Título
2004	Aparecida Devanir	Um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa em

		turmas do terceiro período do ciclo II, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.
2004	Elizete Silva Rezende Correia	Ciclos de formação e organização do trabalho pedagógico na Educação Física.
Tema: Educação Geral e Práticas pedagógicas de alfabetização		
Ano	Autor (a)	Título
2004	Lorena Rezende de Carvalho	O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva: relato de uma experiência.
2004	Patrícia Maria Bandeira Vilela Alencastro Veiga	Ação pedagógica: o dia-a-dia da sala de aula no ciclo I.
2005	Daniela Taranta Martin	Práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural.
2005	Jeane Maria Borba Souza	O ciclo de desenvolvimento humano e caminhos para o letramento- o caso de uma escola de Goiânia.
2006	Dorotheia Bárbara Santos	A teoria e a prática pedagógica no cenário das turmas de alfabetização de uma escola inclusiva.

Quando comparadas as investigações desenvolvidas nas duas universidades, nota-se que a UCG tem um número maior de dissertações sobre o tema. Mas, de forma geral, podemos perceber que o número de pesquisas que envolvem as práticas em sala de aula não é muito expressivo em relação ao tema da alfabetização nos anos iniciais da escolaridade. E, como observa Libâneo (2006), é relevante lembrar que no interior da sala de aula são geradas as práticas pedagógicas que propiciarão um ensino de qualidade (ou não), e que, sendo assim, quanto mais pesquisas forem desenvolvidas nesse *lócus*, melhor e mais acurada serão construídas análises dos processos pedagógicos que poderão contribuir para discussões e intervenções posteriores.

Das dissertações selecionadas para análise, apenas a de Martin (2005) menciona a má qualidade do processo de alfabetização, fundamentando suas críticas e comentários em teorias da educação, mas não em experiências empíricas. Parte de questionamentos oriundos de dados obtidos pelo INEP (2003), pela imprensa nacional e local e os questionamentos dos investigadores sobre o baixo desempenho de crianças no ensino fundamental. Assim sintetiza seu problema investigativo:

Porque as crianças não estão aprendendo, ou estão aprendendo mal, no processo de alfabetização nos ciclos de formação proposta pela SME de Goiânia? Em outras palavras, que fatores estão interferindo no processo de transposição das propostas de alfabetização da SME, tidas como progressistas, para as práticas de ensino das professoras?

Sua pesquisa foi dividida em três capítulos: o primeiro trata das contribuições da Teoria Histórico Cultural para o processo de Alfabetização de crianças: “Consiste de uma exposição da problemática que envolve as práticas de alfabetização nas escolas públicas, consultando pesquisas já realizadas e apresentando a proposta orientadora das práticas de alfabetização da SME” (MARTIN, P.23, 2005). No segundo capítulo, discute sobre Didática e Metodologia na prática docente em aula, expondo os dados da pesquisa feita em uma escola ciclada. Por fim, no capítulo III, são apresentadas as implicações da teoria histórico-cultural para os processos de alfabetização, depois de concluir que sua crítica é direcionada à imposição da Rede sobre os professores que, sem saber lidar com uma nova e indefinida proposta, acabam por adotar ora a velha e segura postura tradicional das cartilhas e ora o total relaxamento, descompromisso e espontaneísmo didático-pedagógico:

Os órgãos governamentais tiveram a idéia de impor os ensinamentos de Vigotsky no âmbito da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como se a mera adoção de uma proposta teórica fosse suficiente para resolver os problemas que assolam esse nível educacional. No contexto da prática escolar o que passou a ocorrer? Um ensino tradicional e cartilhesco, em nome da defesa da “boa escola” de nossos avós, ou um ensino *laisse-faire*, justificado na livre descoberta, baseando-se no construtivismo. (Martin, p.156, 2005)

## **7 Os procedimentos investigativos**

Terminada a primeira fase de levantamento de dados sobre a produção científica acerca dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, e feito um reconhecimento introdutório do ambiente pedagógico em que a alfabetizadora atuava, foram buscados os procedimentos mais adequados para esse estudo de caso.

Alguns delineamentos já sinalizavam a possibilidade de efetivação desta proposta: seria desenvolvida em um ambiente natural de uma escola municipal de ensino fundamental organizada sob o sistema de Ciclos, em Goiânia; em que se observaria a prática didático-pedagógica de uma professora selecionada como sujeito de investigação por demonstrar qualidade na condução e avaliação do processo de ensinar a ler e escrever; durante as aulas ministradas a um grupo de

crianças com faixa etária entre seis e sete anos, que se encontrava em fase inicial de alfabetização no período letivo de 2008.

Estas primeiras definições pareciam corresponder às exigências demandadas por um estudo de caso que visa à interpretação qualitativa dos fatos, pois se tratavam da escolha de um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento (LUDKE & ANDRE, 1986); e de uma observação analítica com vistas ao aprofundamento do como e dos porquês (PONTE, 1994) de uma determinada prática pedagógica em um ambiente escolar; em suma, uma investigação sobre o sucesso de uma professora que alfabetiza turmas pertencentes a escolas públicas organizadas sob o regime de Ciclos, com qualidade. Diante disso, foram definidos os seguintes passos para a execução do projeto:

- a) Estudo de documentos oficiais norteadores da prática pedagógica no ambiente escolar: diretrizes curriculares para o ensino fundamental, proposta político pedagógica da escola, planos de aulas da professora e avaliações descritivas dos alunos;
- b) Análise da compatibilidade documental e do fazer didático-pedagógico cotidiano na escola, como um todo, e na sala de aula, em particular, a partir de entrevista com a professora selecionada;
- c) Presença permanente (sem intervenção) nas aulas ministradas durante um semestre letivo, para coleta de dados segundo um roteiro contendo categorias de análise que explicitam o conceito de alfabetização e qualidade, de acordo com a proposta dos Ciclos;
- d) Mapeamento do nível de qualidade da alfabetização, a partir da observação da formação intelectual e do crescimento cognitivo dos alunos, expressos nos momentos de participação em atividades conjuntas de leitura e escrita em sala de aula e em produções escritas individuais desenvolvidas como tarefas de casa.

## CAPÍTULO II

### **ALFABETIZAÇÃO NA RME E AS REFLEXÕES DA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Neste capítulo, são apresentadas algumas percepções da alfabetização na RME com base nos documentos: Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2006) e Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e adolescência (2004); são identificados alguns elementos da prática pedagógica da professora e analisados sob os aspectos da linguagem, tendo como referências básicas FREIRE (2007), VIGOTSKY (2001), BAKHTIN (1997) e seguidores; e, a partir da entrevista com a professora selecionada como sujeito da pesquisa, são esboçadas algumas contribuições da teoria construtivista para a construção de sua prática alfabetizadora.

#### **1 A alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME)**

Nos documentos da RME que norteiam a educação da infância e da adolescência, é ressaltado que a escola tem como base os tempos da vida e, portanto, que deve respeitar os ciclos de desenvolvimento humano. Dessa forma, propõem que a organização do trabalho trate de maneira mais respeitosa os tempos, os saberes e as experiências de socialização. Além disso, enfatizam que o foco principal da escola é o educando e que este deve ser visto em sua totalidade, em suas dimensões afetivas, emocionais, corporais, cognitivas e sociais (GOIÂNIA, 2006). Assim, ao repensarem a organização escolar e possibilitar a construção de uma nova representação de escola, os Ciclos impõem “rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação e a prática pedagógica” (GOIÂNIA, 2004, p.29).

Contra-pondo-se à escola seriada, que tem os conteúdos como determinantes das ações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e ponto central da ação pedagógica, na organização em ciclos o sujeito é colocado no centro de toda ação pedagógica, sem que os conhecimentos sistematizados historicamente e o papel da formação sejam desconsiderados. O que se propõe é que o currículo tenha

“como cerne os valores que perpassam a lógica da ação humana e que constituem toda a prática cultural e educativa” (GOIÂNIA, 2006, p.51).

Nesta perspectiva, o currículo fundamenta-se na concepção de que o sujeito deve ser o núcleo orientador da prática pedagógica. Para tanto, a proposta é contrapor a lógica da escola tradicional que tem no centro de suas ações o conhecimento fragmentado: “Portanto, não há lugar para prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos pré-estabelecidos a serem trabalhados [...]. Ao contrário o que se pretende é a superação dessa visão restrita e fragmentada de conhecimento a ser transmitido.”

De acordo com essa proposta, educar exige dos educadores novos compromissos com a ação pedagógica pautados em uma perspectiva de totalidade e de organização integrada entre o Projeto Político Pedagógico da escola, suas concepções teórica, seus procedimentos e vivências. Juntos, estes elementos devem possibilitar a formação social e crítica do educando.

Sobre a alfabetização, a organização em ciclos diferencia-se do sistema tradicional em relação ao tempo escolar para a aquisição das habilidades de ler e de escrever, uma vez que não há uma interrupção, ou seja, as crianças não são retidas e o fluxo de aprendizagem não é contido como acontece no sistema seriado. Entretanto, essa suposta continuidade, ou fluidez, não tem sido suficiente para garantir a qualidade do processo de leitura e escrita de todas as crianças na dimensão desejada pela RME:

A alfabetização caracteriza-se pela ação de ensinar aos alunos códigos de leitura e escrita. Todavia, se não houver um engajamento dos profissionais da escola com o objetivo de tornar os educandos capazes de compreender a importância dessa aprendizagem, não se formarão cidadãos aptos a utilizar este instrumento para a leitura de mundo. Alfabetizar não basta; é preciso promover o letramento. A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém interligados, não sucessivos. O ideal é alfabetizar letrando. (GOIÂNIA, 2006, P.9)

De fato, a RME, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2006), diz que sua proposta de alfabetização está vinculada à abordagem do letramento e ressalta a importância de ser construída em um ambiente em que os processos da leitura e da escrita estejam interligados ao processo de construção de sentidos. No entanto, não esclarece como esse ambiente alfabetizador deve ser configurado, quais devem ser seus elementos básicos. Apenas ressalta que é uma abordagem de alfabetizar-letrando, que considera a importância da leitura e da escrita na vida social do sujeito. Mas como esta prática

pode ser efetivada? Como se alfabetiza-letrando nas salas de aulas? O que os profissionais da educação devem fazer para concretizar essa proposta desde o primeiro ciclo? Em que parâmetros esta alfabetização de sustenta? Há referências didático-pedagógicas a serem seguidas?

Os documentos oficiais da RME (Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência) fazem alguns apontamentos sobre a alfabetização, mas a forma de desenvolver essa prática fica ao critério de cada alfabetizador; fato que pode explicar o porquê de se encontrar variadas formas de ensino da leitura e escrita em única escola e do resultado apresentar qualidades também diversificadas.

É por meio da construção do letramento que o sujeito passa a envolver-se de modo prático e objetivo com o seu contexto social, não apenas de maneira funcional, pois a utilização do discurso e do texto escrito, com sentido, possibilita a sua atuação e intervenção na sociedade. Isto deve instigar os educadores a buscarem metodologias diferenciadas, nas quais as formas lingüísticas não sejam estudadas como um sistema acabado e fechado em si mesmo. Nessa concepção de interação do sujeito com a sociedade, o ato de produzir textos compreende tanto a elaboração como a organização de sentidos para aquele que escreve e lê. (GOIÂNIA, 2006, P.9)

Na verdade, o documento revela que não existe um método único para a prática pedagógica, mas um pressuposto teórico que se baseia na concepção de linguagem que a considera “um fenômeno construído em um processo coletivo, social e histórico”. Percebe-se que há um esforço de mudar o conceito de alfabetização, entretanto, não há uma fundamentação de como isso se efetivaria:

Concebe-se a alfabetização como possibilidade de interação com o mundo por meio da língua escrita [...]. Um dos aspectos mais importantes da alfabetização é a compreensão, pelo educando, de que a escrita é uma representação da fala e que por sua vez também representa algo. [...] Tendo em vista a função social da escrita, o texto passa a ser o centro do trabalho com a alfabetização e com a língua [...]. No processo de alfabetização é importante o educando ser incentivado constantemente a se expressar na língua escrita, ainda que não domine totalmente o código convencional [...] (GOIÂNIA, P. 43-44, 2006)

Neste aspecto, surgem as seguintes indagações: Se há uma pré-disposição de se alfabetizar-letrando, mas não uma proposta para a sua concretização, como os professores desenvolvem suas práticas no interior das salas de aula? Como se dá o processo de contraposição aos modos tradicionais de ensino-aprendizagem? Quais são ou deveriam ser suas posturas?

E, na tentativa de esclarecer essas inúmeras dúvidas, foi feita uma entrevista com a professora selecionada como sujeito desta pesquisa, contendo as seguintes questões:

- a) O que você pensa sobre os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano?
- b) É necessária uma formação específica para a adoção pertinente dessa proposta?
- c) No que se refere à preparação para atuar nesse sistema de Ciclos, você se sente amparada pela Secretaria e/ou pela escola?
- d) Há quanto tempo você atua como alfabetizadora, segundo esse ou outro sistema?
- e) Em que concepção de alfabetização você situa a sua prática em sala de aula?
- f) Quais recursos didático-metodológicos você adota em suas aulas de leitura e escrita?
- g) É desenvolvido um trabalho coletivo entre você e os outros profissionais da escola responsáveis pelas turmas de Ciclos I?
- h) Como é feito o acompanhamento do processo de formação e de desenvolvimento das crianças?
- i) Como os pais entendem a proposta dos Ciclos e suas formas de avaliação?
- j) Para você, o que é alfabetizar com qualidade?

## **2 A alfabetização sob o olhar da professora de Ciclo I**

Convidada a falar sobre sua prática nesta proposta, a professora demonstrou uma postura a favor dessa organização escolar, mas, também, que suas ações podem ter pouco ou quase nada a ver com a proposta da RME:

Se eu tivesse um filho e tivesse que escolher entre a organização seriada e a ciclada, eu escolheria a ciclada, por uma série de razões, assim, primeiro pela questão do desenvolvimento humano deles, da idade, eu acho que procede [...] A linguagem é diferente. Há alguns problemas [...] Algumas pessoas falam assim: “ ah, que os ciclos não tem reprovação e a série tem,” eu não acho que seja tão importante porque a reprovação por si só também não ajuda na aprendizagem como a aprovação por si só não ajuda também. [...] o ciclo, na proposta da RME, ele possibilita um coletivo maior. A gente vê que algumas escolas seriadas não têm. Ela trabalha com um profissional só. E esse segundo e esse terceiro olhar é muito importante [...] é outra linguagem, cada professor tem sua forma na Rede. Então desde o primeiro ciclo, a gente tem pelo menos três professores trabalhando com esse aluno [...] Forma o coletivo, o aluno vivencia, porque eu acho que a primeira experiência deles é com a gente mesmo, com a forma como você se posiciona e tal e isso pra mim é importante enquanto proposta (porque eu acho que a gente não efetiva a proposta como tal...) , porque não é nem tanto a questão de esclarecer a proposta, mas de efetivar a proposta mesmo.

A professora apresenta elementos da proposta em ciclos, tais como: o agrupamento das crianças baseado nas fases do desenvolvimento humano, a importância do coletivo de professores trabalhando em um agrupamento, e por fim, a questão da não retenção das crianças. Em sua compreensão, todos estes elementos são fatores favoráveis. Contudo, na sua fala há indícios de que sua prática pode ser um tanto quanto diferente da proposta da RME. Isto pode ser confirmado mais adiante, ao falar sobre os cursos de formação proposto pela RME.

É claro que essa formação, ela é importante, mas ela precisa ser estruturada enquanto proposta de política mesmo da rede, política pedagógica da rede. Em relação aos cursos, como eu te falei, quando eu entrei na Rede eu fazia muitos cursos, a Rede oferecia assim, cursos e cursos, encontros, bastante, eu acho que era até mais. Em minha opinião deu uma caída, hoje em dia eu não tenho feito muito, já fiz mais, e... Por que eu não tenho feito tanto? Eu não sei se é um pouco de cansaço mesmo, mas acho que eu acabei desmotivada um pouco, porque você às vezes faz um curso que tem uma proposta muito coerente, uma proposta pedagógica que realmente você acredita nela, mas quando você depara com sua realidade de trabalho, você vem com os entraves, as dificuldades, isso gera desânimo, acho que é humano isso... Fica complicada essa relação do curso com as possibilidades práticas que a gente vivencia na escola.

A professora refere-se aos cursos de capacitação pedagógica oferecidos pela rede e os obstáculos encontrados na sala de aula. Para a professora os cursos não oferecem uma formação no sentido de que não propõe princípios claros para a discussão do ensino-aprendizagem e ressalta que a Secretaria manteve uma postura de organização da estrutura escolar, ou seja, na forma de conceber os tempos e os espaços, mas não de se apontar fundamentos para efetivação desses tempos-espaços. Assim, lamenta não conseguir estabelecer uma relação entre a proposta do curso com seu trabalho em sala de aula, dessa forma, fica claro que sua prática é reformulada, ou seja, há uma reorganização do trabalho pedagógico da professora na proposta em Ciclos, a fim de que de alguma forma os objetivos propostos de leitura e de escrita sejam contemplados na prática pedagógica.

Neste aspecto, seria possível ter uma postura favorável à proposta, mas com poucos elementos da mesma ligada à prática pedagógica. Neste sentido, como seriam detalhadas suas ações nesta prática que contribui para a alfabetização nesta escola em Ciclos? A professora faz uma trajetória sobre sua prática e algumas reflexões sobre a alfabetização:

Quanto tempo eu alfabetizo? Quer dizer eu tento alfabetizar porque alfabetizar não é alguma coisa tão fácil. Eu comecei alfabetizar logo que eu entrei no magistério, isso tem o quê, agora em agosto tem vinte cinco anos de vida profissional, vamos dizer assim. E eu tenho sentido que, por exemplo, quando eu entrei, eu sabia muito

menos do que eu sei hoje, obviamente e inclusive eu nem era graduada, eu estava no meu último ano de graduação, não, eu nem era graduada, eu estava no meu último ano de magistério. Lá em Rondônia tem toda uma realidade de deficiência de profissionais e eu sabia muito menos do que eu sei hoje em termos de leitura, de alfabetização, em termos de teoria sobre o processo e tal. Emília Ferreiro, eu nunca tinha ouvido falar. Mas eu percebia não que era mais fácil, mas que as crianças se alfabetizavam de uma forma, como é que eu vou dizer, por exemplo, eu trabalhava com o método silábico, só o método silábico, pegava a cartilha e o único recurso que eu trabalhava era a cartilha. As atividades que eu fazia, hoje eu as vejo como atividades de fixação... Para mim a única forma de alfabetizar na época era aquela, não conhecia outra e nem se me dissessem eu iria entender, mas eu trabalhava na primeira série e no final do ano a gente tinha avaliação de leitura da Rede lá de Rondônia... Então assim, e hoje, por exemplo, eu já sei muito mais, eu tenho muito mais leitura de alfabetização, conheço um pouco de Emília Ferreiro, a gente lê, sou graduada, pós-graduada, enfim, muito curso, muita coisa e hoje eu não uso só sílabas, a gente usa uma série de recursos, a gente usa muito mais em relação àquilo e o resultado não é o mesmo daquela época e é uma pergunta: O que está acontecendo? Será qual é o problema? Será que é um problema social? Será que é um problema mesmo profissional? Então, é assim uma pergunta que eu me pego fazendo. Assim, é uma miscelânea... Em termos de teoria eu acabei nesses cursos de formação estudando um pouco Emília Ferreiro. Eu acredito que na minha fala, até quando eu trabalho com os alunos, eu penso um pouco, eu acho que não só, mas mais na Emília Ferreiro, na questão da psicogênese, com aquela questão toda de estar percebendo as etapas, apesar de que há muita crítica sobre... Ainda é alguma coisa que eu ainda me identifico, embora eu saiba que há uma série de falhas, que o processo para a criança não é uma coisa tão definida como parece, “está no silábico ou está no pré-silábico?” isso não é tão fácil como parece, mas eu acho que é um parâmetro e quando eu trabalho com eles eu tento fazer com que eles percebam a questão da relação letra/som. A Emília Ferreiro trabalha muito isso, além da questão das etapas do pré-silábico, é exatamente isso: qual a relação que a criança faz entre fonema, não é? Qual a relação entre letra e som? Agora eu acredito que seja mais ou menos isso. Agora a forma de trabalhar isso é usando textos, você já percebeu aqui, não que eu não use sílabas, mas a sílaba... não é a sílaba... É um texto e aí se você tiver alguma palavra para destacar você pode estar percebendo porque a língua ela é silábica sim, porque quando você fala tem a questão da estrutura, não que eu ache que a criança tenha, como na época que decorava, decorar, b -a -BA, as famílias silábicas, eu não acho isso...

Embora a professora não defina um método de alfabetização, é possível perceber que sua prática pedagógica é influenciada pelos trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro, já que ela é a única autora citada.

Os trabalhos da pesquisadora argentina foram divulgados no Brasil na década de oitenta. Emília Ferreiro pesquisa sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Neste sentido, discute sobre os métodos de alfabetização mecanicistas apoiada em teorias psicolingüísticas (Chomsky, Goodman, Smith, Read), assumindo uma perspectiva da epistemologia genética piagetiana. (SMOLKA, 2003, p.17).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), entre o final da década de 1950 e meados dos anos de 1980 houve um alto crescimento de publicações na área da educação inspirados no pensador suíço Jean Piaget (1896-1980), um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento é formado. Piaget (1978)

observou como um recém-nascido passa do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, onde já se tem o início de operações de raciocínio mais complexas. Do produto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, Piaget estabeleceu as bases de sua teoria, a qual chamou de Epistemologia Genética.

Com base nas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, Piaget (1978) elege a equilíbrio como processo de interação entre o sujeito e o objeto, focalizando a organização das estruturas lógicas na construção do conhecimento. O Construtivismo é umas das correntes teóricas que explica como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que seu desenvolvimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

Com a finalidade de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças, houve uma busca teórica e metodológica para encontrar soluções para o problema da não aprendizagem das crianças, neste sentido o pensamento construtivista foi introduzido no Brasil resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), entretanto, o construtivismo se apresenta não como um método novo, mesmo porque não existe um modelo pedagógico piagetiano, mas como uma revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais. (CHIAROTTINO, 1990, P.84).

A Psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México, Ferreiro (1999) fez seu doutorado na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget e entusiasmada pelos estudos construtivistas, investigou sobre a alfabetização na linha de psicolingüística genética que influenciou os estudiosos e educadores da alfabetização. A análise dos dados da sua pesquisa foi feita com base na psicogênese da escrita e é realizada com mais de mil crianças onde conceitua oito

níveis<sup>6</sup> da escrita. Na perspectiva construtivista, Ferreiro (1999) coloca o sujeito da aprendizagem como ser pensante que tem sua própria lógica, ou seja, que tem capacidade de construir o seu conhecimento.

Neste sentido, o conhecimento é algo que se constrói pela ação do sujeito que aprende. Nesse processo de aprendizagem o ambiente também exerce seu papel, pois, o sujeito que conhece faz parte de um determinado ambiente cultural. Assim como os outros teóricos abordados neste capítulo<sup>7</sup>, a autora de várias obras, muitas traduzidas e publicadas em português, não criou um método de alfabetização, mas procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança.

Como mencionado anteriormente, as ideias de Ferreiro (1999) influenciaram os educadores no país estimulando a construção de uma abordagem diferenciada para o ensino da leitura e da escrita. Os resultados de sua pesquisa permitiram o reconhecimento da maneira com que a criança concebia o processo de escrita e, assim, que fossem organizadas teorias pedagógicas e metodológicas que apontassem caminhos para que os erros pudessem ser evitados. Na abordagem da alfabetização em Ferreiro (1999) conceitos como prontidão e maturidade não são considerados, a questão sobre a alfabetização de crianças se desloca para outra dimensão: qual a natureza da relação entre o real e sua representação? As respostas encontradas a esse questionamento levam, pode-se dizer, a uma revolução conceitual da alfabetização. A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Ferreiro (1999) afirma que, de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que inicialmente precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. Enfim, os estudos em psicologia genética não influenciaram apenas as discussões em âmbito nacional, mas também as orientações curriculares e a formação dos professores, contribuindo para a reformulação das práticas pedagógicas baseadas nos princípios construtivistas da aprendizagem; ou seja, anteriormente à proposta fundamentada em Vigotsky, havia todo um aparato construtivista desenvolvido e postulado na história da construção dos saberes pedagógicos dos professores.

A professora segue fazendo suas reflexões sobre a proposta em ciclos:

---

<sup>6</sup> Veja os cinco níveis em anexo.

<sup>7</sup> Uma exceção é Paulo Freire, que teve suas formulações teóricas agrupadas como “o método freireano”.

Eu acho que a gente tem que ter bem claro o que é o ciclo, quais são realmente as posturas, o que realmente é trabalhado no ciclo de formação e a gente não tem isso, e é uma pena porque a rede realmente se renova muito, não é? Para você ver, tem um concurso novo agora, um contingente grande de pessoas entrando na rede, então eu acho que tanto os antigos não têm... e os novos que entrarão agora? Então eu acho que o grande problema da Rede é esse...

Segundo sua compreensão, um dos maiores problemas pedagógicos na sala de aula estão relacionados à falta de direcionamento, pois tanto os documentos quanto a própria direção e coordenação das escolas cicladas, a exemplo dos professores, não têm definidos parâmetros que possibilitam diagnosticar com precisão as deficiências do ensino e aprendizagem; e elementos norteadores para solucionar os insucessos no processo de leitura e escrita dos alunos com dificuldades de alfabetização. Afinal, quais seriam as posturas adequadas? Quais práticas de avaliação diferenciariam esta proposta de outras? A professora fala sobre suas ações:

As atividades, como eu te falei, eu estou fazendo vinte cinco anos de magistério, então dizem que o professor junta muito lixo, mas no meio do lixo, às vezes tem algumas coisas. Então assim, de onde eu tiro as atividades, é claro que como eu te falei a gente tem lá os objetivos, então dentro daqueles objetivos, você planeja as atividades que você acha que você supõe que vá alcançar os objetivos que estão propostos, mas assim, as atividades hoje elas são pensadas em relação à turma, também, você tem os objetivos e fala: nossa, as atividades dão certo com os objetivos? Mas a turma está além ou está aquém desta atividade? Então você, quando pensa na atividade, pensa mais ou menos na turma, entendendo que a turma não é homogênea, ela tem uma infinidade de aprendizagens onde cada um está em seu momento...

Nesta fala, a professora demonstra que embora prepare e desenvolva atividades relacionadas aos objetivos dos Ciclos, muito há ainda que ser feito para que todos os alunos alcancem o sucesso desejado. Pontua, também, que uma das características da proposta é a organização de grupos heterogêneos em uma única sala de aula, e que, portanto, deve haver uma preocupação ainda maior em estabelecer atividades que atendam às diferentes crianças com seus níveis singulares de aprendizagem.

[...] mas de onde eu tiro, então? Eu tenho este acervo que são livros, atividades que eu vou coletando, organizando e eu já tenho cópias, eu já tenho no meu computador um monte de textos, de atividades propostas de livros e tem assim alguns livros que... tem livros didáticos que você tira duas atividades, tem uns que você tira duas ótimas atividades, tem livros que você tira uma atividade muito boa, pra mim é isso. Tem algumas que com a experiência você vai adaptando, faz algumas modificações, tem algumas coisas que você muda, mas de onde eu tiro, eu acho que é desse acervo mesmo, ao longo desse tempo.

Em sua fala pode-se perceber que as constantes adaptações dos materiais adotados são frutos de reflexões sobre sua própria prática e que sente certo

constrangimento em utilizar o livro didático. As atividades têm origens em fontes diversas, mas são elaboradas segundo seus critérios. Ou seja, as atividades do livro didático não ditam, mas norteiam as suas ações:

Se eu uso o livro didático? Aqui na escola, igual eu te falei, eu tenho muitos livros didáticos em casa, eu seleciono daqueles livros didáticos alguma coisa que eu acho que está dentro daqueles objetivos, se está de acordo com o nível da turma. O livro didático do aluno aqui eu uso, mas eu não uso assim, folhas seguidas, por exemplo, eu estou trabalhando com o tema “casa”, eu quero que eles estejam assim voltados para essa temática, a página pode ser a última do livro que está dentro daquele objetivo, aí a gente trabalha aquela, mais ou menos assim. Eu não uso o livro assim, estamos na página dez vamos para outra. Eles perguntam: “qual página?”, não é a seguinte, mas é uma página que está dentro da proposta.

A professora revela, também, que há um problema em relação à socialização das práticas pedagógicas, que se referem aos momentos de estudo e planejamento. Esses espaços sempre foram reivindicados pelos profissionais da Rede, como forma de melhorar suas condições de trabalho e de efetivar procedimentos de ensino-aprendizagem mais adequados à proposta. Essa perda, para ela, é um retrocesso, uma vez que ali o coletivo de professores poderia construir suas relações e articulações sobre os processos de alfabetização das crianças.

Se eu troco idéias com outras alfabetizadoras?. Como eu te falei a questão hoje desses espaços de troca, eles são mínimos. Nós, assim, a gente tenta a gente troca idéias, assim, nos encontros de intervalo, mas não é uma coisa como deveria ser: sistematizada, um momento para isso. Porque eu acho que tem que ter um momento de troca. O planejamento é vital para qualquer atividade e se tratando de atividade pedagógica eu acho que o planejamento é fundamental.

Ao apresentar alguns elementos sobre a alfabetização, reflete sobre a aquisição da leitura e da escrita demonstrando que são atividades complexas, que exigem uma visão da totalidade do processo; quer dizer, dos elementos da construção da linguagem escrita, sua estrutura e os seus aspectos sociais:

A leitura e a escrita, ao contrário do que parece, é um grande desafio. O grande desafio hoje na atualidade é alfabetizar e tal. Eu acho que a leitura e escrita ela é como se fosse um passaporte, para você entrar em um universo mesmo da vida social da cidadania. Quando se fala em cidadania se fala também em leitura e escrita e em informações. Em termos de trabalho, ontem eu falei um pouco que a gente trabalha uma visão assim, que a leitura ela não é só a decodificação, a criança tem que perceber que a leitura vai dar pra ela prazer, a leitura vai dar pra ela informação, a leitura vai trazer, vai estar enriquecendo o universo dela e que vai apresentar para ela alguma coisa. O que a gente tenta, buscando no texto, não é apenas trabalhar com eles o silábico. Eu acho que a grande cobrança do silábico é isso, a questão de que prioriza a sílaba, a parte das palavras e não o conjunto das idéias da mensagem. A leitura e escrita na escola, estava até falando hoje com a coordenadora, eu acho que nas turmas As Bs e Cs e em todas talvez ela tenha que ser uma atividade diária. E a gente tem muita dificuldade de trabalhar isso. De colocar, de exercitar, para aprender a ler. Eu acho que este é um dos grandes problemas em relação à alfabetização, é isso, escrever uma coisa não só para escrever, mas produzir.

De fato, a professora apresenta conhecimentos sobre a proposta em ciclos, como por exemplo, sabe quais os objetivos dos ciclos. Contudo, há uma dúvida sobre o alcance desses objetivos com todos os alunos. Apesar de saber que nessa proposta a criança tem mais tempo para se alfabetizar, preocupa-se com o processo desde o primeiro agrupamento do ciclo:

Eu acho que a gente tem bem clara, inclusive a gente fala para os pais no primeiro contato, que o nosso objetivo é que eles concluam o ano decodificando palavras, fazendo realmente assim, levantando hipóteses acerca do funcionamento da escrita. “Como é que escreve isso? Como é que escreve essa palavra? Como é que escreve aquilo que eu quero escrever?” O nosso objetivo é que eles saiam da turma A já escrevendo... A Emília Ferreiro classifica silábico alfabético, decodificando, sendo capaz de decodificar, mas também de entender mensagens de pequenos textos, este é o nosso objetivo e esta é a grande questão, se todos alcançarão. Nestes últimos tempos, eu tenho ficado bastante frustrada em relação a isso. Porque a gente tem tido um grande número de alunos com acentuada dificuldade de expressões, acentuada mesmo, e o que me angustia é que essas dificuldades a gente não consegue detectar qual a natureza delas, embora a escola às vezes trabalhe com atividades individualizadas, com reforço para atender as dificuldades dessas crianças, a gente percebe que tem um grupo de alunos nossos que não estão atingindo esse objetivo, embora todo esse trabalho de mediação que eu falei tenha sido feito.

Ao falar sobre uma prática pedagógica de qualidade, ou seja, atitudes que possam viabilizar os processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita, é ressaltado que o alcance desses objetivos depende de algumas condições de trabalho. A professora faz algumas reclamações neste sentido:

Uma prática pedagógica de qualidade... eu acho que é uma questão para a gente debruçar nela mesmo. Eu acho que uma prática pedagógica de qualidade é exatamente isso, é essa que faz todos alcançarem o objetivo, mas para isso a gente tem que ter algumas condições não só de trabalho do professor, mas também, condições metodológicas, como o professor trabalha. Hoje, nós que estamos na educação, é tudo que queremos: ter condições de fazer.

As respostas e reflexões da professora deixam evidentes que sua prática, ou seja, que sua forma de ensinar não se pauta apenas nos fundamentos apresentados pela RME. Sendo assim, ficam as dúvidas: Quais procedimentos desenvolvidos por ela podem explicar o aprendizado da leitura e escrita da criança, desde o Ciclo I? Quais elementos didático-pedagógicos parecem contribuir para uma alfabetização de sucesso? Como entender a suposta qualidade de seu fazer em sala de aula? A partir da observação e análise de sua prática em sala de aula, é possível mapear alguns desafios e possibilidades de efetivação de uma alfabetização qualitativa, que possa ser creditada a um sistema educacional organizado em Ciclos de Formação e desenvolvimento Humano?

Naquele momento, a decisão de acompanhar diariamente a professora em sala de aula pareceu ser o procedimento mais adequado para buscar respostas para tantos questionamentos surgidos após esse estudo documental e a entrevista. Em conversa informal, ela se mostrou aberta a minha presença em sua turma de Ciclo I e, depois, com a autorização formal da direção, coordenação e da própria professora, juntas decidimos que, sem fazer qualquer interferência, eu participaria de suas aulas durante todo o primeiro semestre letivo de 2008.

### **3 Linguagem e prática pedagógica**

Freire (2007) defende com veemência que a prática pedagógica deve ser problematizadora e credita ao diálogo a capacidade de transformação da sociedade; para Vigotsky (2001), a linguagem é o que permite a interação entre os sujeitos em seu meio social; Bakhtin (1999) teoriza que as interações verbais acontecem por meio de discursos que se constituem de forma sempre dialógica. Considera-se que a palavra é articuladora do processo de interação verbal, uma vez que um falante apenas compreende o outro se seu discurso estiver em um campo de pertinência de ambos, se os termos usados situarem-se em contextos sociais, ou valores semelhantes, para quem ouve e para quem fala. Sendo assim, só existe diálogo pertinente se os interlocutores compartilham linguagens (e não idiomas) similares. Na concepção de Bakhtin (1999), o entendimento de um conceito da palavra diferente de nomenclatura é fundamental para a compreensão do que considera “a arquitetura dialógica da linguagem”.

De acordo com Stella (2005), Bakhtin, em seus escritos publicados em 1926, mas assinados sob o codinome Voloshinov, Bakhtin explica pela primeira vez que:

[...] a palavra aparece relacionada à vida, á realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. As entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. (STELLA, P.178, 2005).

Em sua acepção, as interações entre os sujeitos se dão em um movimento discursivo, compreendido como uma dialogia; que se difere das teorias que consideram os falantes e ouvintes meros codificadores e decodificadores de linguagem. Segundo salienta Machado (2005):

Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando para isso um código comum. Para Bakhtin, tudo o que se afirma sobre a relação falante/ouvinte e da ação do falante sobre um ouvinte passivo não passa de ficção científica, um raciocínio raso que desconsidera o papel ativo tanto de um quanto de outro sem o qual a interação não acontece. (...) Em vez de um diagrama espacial, o que Bakhtin apresenta é um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori*, mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação. (MACHADO, P. 156- 157, 2005)

Se de fato a base de toda ação humana está na linguagem e nas formas que esta se apresenta para os sujeitos, então, o lugar onde devem ser buscados os elementos que expliquem uma prática alfabetizadora de qualidade é também na palavra, isto é, onde acontecem as interações verbais. Sendo assim, é a partir da análise do discurso presente na sala de aula de leitura e escrita da professora investigada que a prática pedagógica poderá ser analisada com mais coerência. Neste estudo, acredita-se que a linguagem, como ação especificamente humana, tem papel fundamental nas relações e interações dos sujeitos. Sendo assim, ela funciona como mediadora da interação entre professor e aluno; mais do que isso, ela afeta as ações e as posturas dos sujeitos envolvidos nessa ação educativa. Dessa forma, teorizar tal prática tomando a linguagem como objeto é um primeiro passo para compreender os fatores que podem contribuir para a qualidade também de seu próprio ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO III

### A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NA ESCOLARIDADE EM CICLOS

Este capítulo tem como objetivo analisar a prática pedagógica dessa alfabetizadora, a partir de um aspecto evidenciado em seu fazer diário e rotineiro em sala de aula: o diálogo que trava com os pequeninos durante o processo de ensiná-los a ler e a escrever. A busca de uma compreensão para o significado dessa postura mediadora encontra-se fundamentada nas teorias de Freire, quando diz que o ensino se dá com o outro e não por ou para ele, e que a leitura de mundo antecede o reconhecimento gráfico das palavras, em Vigotsky, quando explica que, para aprender, o sujeito - ser social - necessita do outro, de um par mais competente que lhe apresente elementos que sirvam de andaime para o seu desenvolvimento mental e cognitivo e para o reconhecimento e a transformação de seu contexto social real e concreto; e em Bakhtin, para quem a linguagem e sua aquisição se dão em uma arquitetura interativa, conflituosa, de posicionamento e de ação no mundo, em resposta a outros discursos, em razão de outras relações associativas, sempre textuais. Primeiramente, é feita uma apresentação do conceito de letramento, na tentativa de identificar a alfabetização proposta pelos Ciclos como uma forma dialógica de ensinar a ler e a escrever, que traz implícita uma consequência social, cultural, linguística, cognitiva, política e econômica. O objetivo principal foi identificar alguns elementos que explicitassem uma prática pedagógica de qualidade desenvolvida pela alfabetizadora com um agrupamento de crianças que estava iniciando o processo de leitura e de escrita.

#### **1 Os ciclos e a melhoria da escolarização**

Depois de aproximadamente duas décadas de implantações dos ciclos no Brasil, pesquisas no país continuam a apontar um sério problema sobre a educação brasileira. Documento do Programa Brasil Alfabetizado (INEP, 2003) relata a existência de aproximadamente 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram, na idade adequada, acesso à escola. De acordo com o Mapa do analfabetismo do INEP, o censo 2000 apontava 16 milhões de analfabetos com 15

anos ou mais. O mais preocupante é que o Censo 2000 revela que 35% dos analfabetos brasileiros já freqüentaram a escola.

Os números do analfabetismo somam ainda com o número de crianças de 7 a 14 anos que nunca freqüentaram a escola com as que se encontram no sistema educacional, sem obter êxito na alfabetização e com as crianças que acabaram desistindo e abandonando os estudos. Outro fator que agrava mais a situação é a consideração de que, dentre a população alfabetizada, há um percentual significativo daqueles que não possui as habilidades mínimas de leitura e de escrita.

Diante de toda esta fragilidade no sistema educativo brasileiro, as escolas cicladas têm sido apontadas como as maiores responsáveis pela não alfabetização das crianças por acreditarem que a não reprovação é a causadora da não aprendizagem das crianças.

Nota-se que no final da década de 80 há uma expansão da adoção da escola em ciclos por todo país. Entretanto, as experiências são diferenciadas, os ciclos apresentam como propostas que abarcam possibilidades diversificadas. Enquanto proposta alternativa de educação, não tem como resolver o problema educacional brasileiro. No primeiro momento da implantação dos ciclos, observa-se que a proposta pode ajudar na questão de não interromper o fluxo de crianças que entram no sistema educativo. Todavia, a questão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está acompanhada de outros fatores, tais como o conceito de alfabetização e procedimentos metodológicos.

## **2 O conceito de alfabetização**

O conceito de alfabetização passou por várias mudanças nos últimos anos em função das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que exigiram uma adequação aos novos pressupostos. O termo letramento é novo na educação. Segundo Soares (2006), a palavra chegou ao vocabulário dos educadores nos anos 80 e passou a ser usada nos discursos dos especialistas há quase duas décadas.

Em uma linha histórica, Soares (2006) investiga o uso da palavra. Segundo afirma, foi Mary Kato que usou pela primeira vez o termo no Brasil em 1986, com o livro sob o título “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”; depois, outros autores como Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue

alfabetização de letramento. E a partir de então o termo ficou cada vez mais conhecido pelos especialistas da Educação. Em 1995, sob a organização de Ângela Kleiman, foi publicado o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”.

Entretanto, o que levou o surgimento da palavra letramento em detrimento da palavra alfabetização? Segundo Soares (2006), novos fatos, novas maneiras de compreender a presença da escrita levaram à adoção desta palavra. A palavra ainda não foi dicionarizada e, portanto, não existe o verbo letrar. De acordo com a mesma autora:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy* que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated; especially able to read and write*”, educado, especialmente capaz de ler e escrever: ou seja, *literacy* é o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Implícita neste conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, P.17)

Nesse sentido, Soares (2006) afirma que o termo letramento só foi inserido no campo educacional quando a palavra alfabetização já não era suficiente para designar outra necessidade de quem aprende a ler a escrever. Foi a falta de um conceito de leitura e escrita que englobasse os elementos sociais e culturais que fez o termo aparecer no vocabulário dos especialistas em educação.

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”- a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto- alfabetismo ou letramento- não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento. (SOARES, P.20, 2006)

Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento foi introduzido no meio acadêmico para fazer a separação entre os estudos sobre o uso social da escrita dos estudos sobre alfabetização. A mesma autora define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, P.19).

Segundo Soares (2006), é difícil formular uma definição consistente de letramento: “Quais seriam as habilidades de um indivíduo para ser considerado letrado?” Segundo entende, aqueles que “priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social” (SOARES, 2006,p.72). Para os que assim compreendem, o letramento é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Soares (2006) ainda destaca que há muitas discussões em torno do que é letramento. A autora destaca que há interpretações conflitantes sobre a sua dimensão social e que não é fácil definir o letramento, uma vez que há compreensões divergentes sobre o termo. Desta forma, dividem em dois campos as interpretações: de um lado os progressistas (liberal) que percebe uma versão fraca dos atributos e implicações desta dimensão e de outro está uma perspectiva radical (revolucionária) que percebe uma versão forte dos atributos e implicações da dimensão social.

De acordo com a perspectiva progressista, “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas assumem na vida social; o letramento nesta interpretação “fraca” de sua dimensão social é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social - vem daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional). (SOARES, 2006, p.72)

A outra vertente, denominada radical, tem uma percepção diferente, definida como:

O conjunto de habilidades necessárias para funcionar adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas, na interpretação radical, revolucionária, letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2006, 74-75)

Nota-se que o conceito de letramento ainda não está definido e que, por isso, as avaliações para medir seus níveis ficam muito confusas. Dados dos censos populacionais afirmam que “quase um bilhão de membros da população mundial adulta (de idade acima de 15 anos) são iletrados (SOARES, 2006, p.82); mas, qual

seria a definição deste letramento”? E o problema se agrava com a avaliação do letramento nas escolas. Como avaliar se uma criança é ou não letrada?

Ao discutir a avaliação do letramento nas escolas, Soares (2006) identifica condições precárias deste instrumento para medir as habilidades de leitura e de escrita e afirma que ao serem submetidos a essas condições, parte destes alunos abandona a escola ou repete a mesma série várias vezes. Contudo, apesar da avaliação do letramento não ser absoluta, ela é necessária para fins de comparações entre países e comunidades, para obter indicadores de desenvolvimento de uma comunidade ou país e para obter dados sobre o analfabetismo.

As práticas em salas de aula de leitura e escrita também variam conforme o entendimento ou interpretação sobre o letramento, se não há uma definição clara, os procedimentos também ficam obscuros. Neste sentido, os professores têm dificuldades em estabelecer processos de aquisição do letramento por não terem segurança sobre as atividades que devem ser propostas para os seus educandos. E se o professor não tem sequer uma interpretação sobre o que é letramento, mais difícil será para realizar tal prática.

### **3 A Rotina pedagógica da professora alfabetizadora**

A prática pedagógica da professora apresenta alguns elementos que podem indicar características de seu fazer diário. A rotina inclui: a) reflexões sobre a escrita; b) desenvolvimento da oralidade e c) atividades lúdicas. No início da aula a professora procura envolver as crianças em um contexto de diálogo buscando as falas das crianças para compor sua prática pedagógica. Os exemplos são diversos, como higiene pessoal e relações interpessoais, mas ela sempre parte dos diálogos que se vinculam ao cotidiano e realidade das crianças e a partir deles ela inicia registros no quadro. Destas referências saem as posteriores reflexões sobre a escrita e são desenvolvidas as rodas de conversa para trocar idéias e as atividades lúdicas que servirão de elementos para o trabalho cognitivo das crianças. Na sala de aula, a professora procura apresentar gêneros textuais variados, como poesias, músicas, cartas e outros.

### **a) Reflexões sobre a escrita**

A professora procura desenvolver reflexões sobre a escrita em vários momentos da aula, mas um deles é mais específico e ela o chama de trabalho de escrita. O trabalho de escrita consiste em fazer pequenos registros e anotações, tais como: cabeçalho, nome das crianças, nomes das professoras, registros de quantidades de crianças presentes na sala de aula e que não compareceram. Essas reflexões também aparecem em outros momentos como nas atividades de folhas com pequenos textos: parlendas, poesias, músicas dentre outros gêneros textuais.

### **b) Desenvolvimento da oralidade**

Também o desenvolvimento da oralidade é um traço marcante em sua prática pedagógica. As crianças são estimuladas a todo o momento a relatarem fatos cotidianos, a expressarem suas ideias, a se posicionarem diante das situações apresentadas, a argumentarem a favor ou não de determinados assuntos relacionados às atitudes e às formas de se colocarem em momentos conflituosos. Ainda nesses momentos, a professora procura desenvolver os temas dos projetos a serem trabalhados. Por meio dessas conversas aparentemente informais ela amarra os conteúdos pertinentes ao trabalho pedagógico.

### **c) Atividades lúdicas**

A prática pedagógica alfabetizadora da professora em análise é permeada por atividades de aprendizagens desenvolvidas para crianças, ou seja, são brincadeiras, histórias, músicas, ilustrações sempre voltadas para o universo infantil. As aulas sempre apresentam atividades lúdicas e por meio delas, também, a professora encontra abertura para tratar sobre os temas, bem como fazer reflexões sobre a escrita.

Neste sentido, a rotina pedagógica da professora causa um efeito benéfico no processo de aquisição da leitura e da escrita de todos no grupo, embora cada um em seu próprio tempo. Ela sabe que a forma como desenvolve sua prática pedagógica transforma-se em realizações positivas e sente-se segura nessa rotina de alfabetização e letramento. Ela acredita e investe em suas propostas, porque

sabe que no final do ano letivo o resultado será positivo. E um dos motivos desse sucesso é a forma como ela apresenta os conteúdos, envolvendo as crianças em situações lúdicas. Ela tem a preocupação de contextualizar a atividade, de apresentar o conhecimento por meio de uma história, de uma música, de uma poesia, de figuras ou imagens demonstrando uma preocupação com as formas de apresentação da escrita e dos conteúdos a serem trabalhados.

#### **4 Descrição e análise dos dados**

Durante a coleta de dados sobre a prática pedagógica que propicia a alfabetização e letramento em uma escola sob a organização em Ciclos, foram observados os seguintes aspectos: a forma como a professora trabalhava os conteúdos; as mediações pedagógicas ocorridas entre professora-aluno e aluno-aluno; e as circunstâncias vivenciadas e/ou as atividades desenvolvidas por cada aluno que serviam de base para a professora diagnosticar o processo de aprendizagem.

Em termos mais objetivos, as três categorias que nortearam a análise dos fatos presenciados foram baseadas nas análises feitas dos documentos oficiais da RME sobre os ciclos, que apontam alguns elementos norteadores desta proposta, tais como: a flexibilidade do currículo por meio dos conteúdos; a interação entre professor e educando; e a avaliação diagnóstica e processual. Dessa forma, compreende-se que estes elementos podem apontar a consonância ou não da prática de alfabetização de qualidade com os princípios básicos desta proposta.

##### **a) A flexibilidade do currículo por meio dos conteúdos**

Segundo os documentos da RME “a forma de conceber a educação e a organização dos conteúdos escolares tem como pressuposto a flexibilidade curricular [...]” (GOIÂNIA, P. 66, 2006). Para tanto, é ressaltado neste mesmo documento que essa flexibilidade apenas será possível pela relação entre os conteúdos curriculares e a realidade social da prática pedagógica. Ressalta-se assim que “a ampliação do conceito de conteúdos implica no enriquecimento das experiências escolares [...] o conteúdo só adquire significado se vinculado à realidade existencial dos alunos” (GOIÂNIA, P. 66, 2006). Ou seja, a ampliação que

os documentos se referem está relacionada aos estabelecimentos de conteúdos extraídos do contexto que envolve a prática social do educando (GOIÂNIA, 2006, P.68). Para tanto, a RME propõe que os conteúdos sejam trabalhados por meio de projetos que propiciam a problematização da realidade dos educandos.

### **b) interação entre professor e educando**

As orientações para a educação escolar (GOIÂNIA, 2004) pensada nesta proposta em ciclos ressaltam que o foco principal dessa organização é o educando e que ele também deve se responsabilizar pelo próprio processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, nesta proposta, há uma posição contrária sobre o ensino baseado na ideia do professor detentor do conhecimento e do aluno como um mero ser passivo. Quando a proposta da RME sugere que se trabalhe com projetos, isto quer dizer que, nesta perspectiva, o professor é um propiciador de situações problemas encadeadas para que a criança vivencie os conteúdos ministrados; e que, para tanto, é necessário que ele e seus alunos, juntos, identifiquem as prioridades do grupo e as formas mais adequadas de dar tratamento ao processo. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem ocorrem mediados tanto pela interação entre professor-aluno, quanto aluno-aluno. Por isso, as experiências trazidas pelos diferentes alunos servem não só de referência para a idealização de um projeto pelo professor, mas também como elementos desencadeadores de problematizações advindas de sua proposta. Em sala, o professor não é a única referência, mas qualquer par “mais competente” se compromete e colabora com o crescimento cognitivo de todos no grupo.

### **c) avaliação diagnóstica e processual**

Segundo os documentos oficiais, a nota não é a única forma de registro, ou seja, dimensionada sua concepção, a avaliação é:

- a) diagnóstica - pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino-aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para a reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) investigativa - visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando sobre seus erros e acertos é importante para descobrir seu raciocínio, seu processo de aprendizagem;
- c) processual - por entender-se que os acontecimentos na escola, assim como em toda vida humana, são históricos e, portanto, desenrolam-se através do tempo;
- d) dinâmica - utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) qualitativa - buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) contínua - realizando

durante todo o tempo e não apenas no período de avaliação ou no final do trimestre; g) descritiva – garantindo dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar, também, a apresentação de detalhes significativos da formação do educando oportunizando ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizada. (GOIÂNIA, 2004, P.64)

Entende-se que nos ciclos não se trabalha a ideia de aprovação e reprovação, A RME ressalta que os educandos que não alcançaram os objetivos propostos serão estudados no conselho de ciclo tendo como base os registros do trabalho realizado durante todo ano e o período de três anos (um ciclo). Assim, deste estudo propõe-se um projeto de acompanhamento individualizado para a criança. Para tanto, esse acompanhamento é desenvolvido fora da sala de aula, em outros momentos e em outros espaços, como acontece no reforço pedagógico em que as crianças são atendidas nos momentos destinados ao estudo dos professores.

Para a descrição da análise, foram estabelecidos os seguintes recursos: a utilização da letra “P” para indicar a fala da professora regente; “Pc” a da pesquisadora; “C” a das crianças sem identificação (assim que “C1”, “C2”, “C3”... referem-se a diferentes alunos); e “Cs” as manifestações coletivas. Em situações específicas, quando o fato demanda a identificação da criança, é utilizada a letra inicial de seu nome em maiúscula. Os comentários feitos sobre os dados aparecem em colchete.

#### **a) A flexibilidade do currículo por meio dos conteúdos**

Os conteúdos trabalhados em sala compõem a seleção de tópicos presentes no programa curricular da escola, a professora organiza as atividades que tratam do conteúdo exigido, a partir da escolha de elementos significativos para a criança. Ou seja, para desenvolver a leitura e escrita a partir de um tema como “Identidade”, que de antemão já é relevante para a sua vida concreta, para o seu dia a dia, outros conteúdos do interesse e necessidade da criança são desdobrados, como questões relacionadas aos nomes (próprios e de outras pessoas de seu convívio real); à família e suas relações parentais; à diversidade cultural presente não só na sala, mas no mundo, país, cidade, bairro e casa; as suas características individuais e ao corpo humano que ela está começando a identificar e cuidar; entre outros. Freire (2007) explica:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com educando - educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta entorno do que vai dialogar com estes (...) Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos-, mas a devolução organizada, sistematizada e apresentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, P.96-97, 2007)

Quando o coletivo de professores discute projetos a serem trabalhados com as crianças dessa unidade, seleciona os assuntos que se referem aos saberes escolares formais, científicos e, ao mesmo tempo, às vivências dos alunos. Ou seja, suas decisões não são aleatórias, mas intencionais e pautadas nas necessidades daquela comunidade escolar. Há uma intenção de se trabalhar um projeto e não outro; existem razões que justificam o desenvolvimento de determinados elementos.

Por exemplo, se a professora trabalha o tema “Identidade” e quer falar sobre o corpo humano, ela distribui uma poesia que trata do assunto. Ela a lê e os alunos seguem o texto com atenção. Ela explora as palavras que descrevem as partes do corpo humano, as crianças circulam e contam as letras da palavra. Ela enfatiza a letra inicial de cada palavra e pede que identifiquem aonde mais ela aparece. Por fim, as crianças ilustram a poesia recortando figuras, letras etc, de revistas e jornais; e formam um novo corpo humano. Segundo Vigotsky (2001) a escrita difere-se da linguagem oral uma vez que esta ocorre em um fluxo natural, enquanto a linguagem escrita pressupõe motivações:

Na linguagem falada não há necessidade de criar motivações para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representa-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação. (VIGOTSKY, P.315, 2001.)

Para Freire (2007), uma prática pedagógica significativa é aquela que considera o educando e sua história. Nesta concepção, o aluno não é um ser passivo que apenas espera para receber o que o professor tem a depositar em sua mente. E, nas observações feitas nessa sala de aula, o que se percebe é que as crianças são o núcleo dessa prática:

P: quem fez em casa o que eu pedi?

Cs: [levantam das carteiras e entregam para a professora as fotografias de quando eram recém-nascidos]

P: Cesariana, parto normal... [A professora passa nas carteiras lendo a resposta sobre como tinha sido o nascimento das crianças].

P: F. tem quatro irmãos.  
 C1: Eu tenho dois irmãos.  
 P: “ela era linda quando nasceu”  
 Cs: conversam uns com os outros relatando suas histórias.  
 (PROTOCOLO-18)

Para trabalhar os temas da aula, a professora confecciona seu próprio material didático, ou seja, ela não utiliza o livro didático rotineiramente como recurso. O plano de aula sobre o tema “Identidade” e as atividades desenvolvidas nos primeiros encontros do semestre, que se seguem, ilustram como isso se dá:

O tema da aula é identidade. Os objetivos são: 1-Propiciar vivências de reconhecimento da professora, dos pares e da escola; 2-Promover a interação da turma numa atividade lúdica; 3-Sondar as habilidades e o conhecimento prévio da turma. As atividades são: 1-Apresentação professora/alunos (as): em círculo, após a professora se apresentar e registrar seu nome no quadro, cada aluno fará sua apresentação dizendo o nome, a comida e a brincadeira preferida, etc., e a turma entoará o refrão; “Que bom que você veio, que bom que está aqui!”; 2-Elaboração do crachá: registro do nome e de suas preferências; 3-Reconhecimento da escola – visitar as dependências da escola; 4-Desenho livre no pátio com giz escolar; 4-Andar seguindo a professora no traçado da quadra; 5-“O que eu sei”: espontaneamente, alguns alunos devem mostrar algo que já sabem; 6- Roda de História: “O Caminho do Rio”: As crianças participarão dessa história dizendo a frase: “Por aí, não, aí mora o Lobão” toda vez que um dos três porquinhos sair para passear e quiser ir pelo caminho do rio. Observação: A professora fará pintura no rosto e entregará um pirulito a cada criança. (Plano de aula – 1º dia)

No plano de aula da professora, observa-se que ela inicia o ano letivo com o tema identidade. É o primeiro dia de aula e sua preocupação é conhecer e colocar as crianças para falarem sobre suas preferências, seus gostos, enfim, sua vida. Ou seja, há uma preocupação em elaborar uma aprendizagem significativa, que tenha relação com o universo infantil. A professora conta histórias, canta e brinca, mas sempre com o intuito de explorar e construir conhecimentos.

Primeiramente, faz uma dinâmica de apresentação e depois distribui a ficha com os nomes de cada criança, para que possam copiar em seus próprios crachás. A criança, além de utilizar o objeto criado para sua identificação, constrói hipóteses sobre a escrita do seu nome: falam sobre as letras que o compõem e fazem comparações com as dos outros colegas.

Em uma das outras aulas observadas, a professora pediu que as crianças trouxessem fotos e que as mães relatassem como havia sido o parto, que contassem os pontos positivos desse momento. As crianças participavam contando suas histórias, todos queriam se expressar. A professora de fato inseria as crianças em um contexto dialógico, com o objetivo de que reconhecessem “a sucessão de

acontecimentos no tempo, registrando a sua própria história de vida – Linha do tempo”. (PLANO DE AULA-18).

A professora trouxe para sala de aula figuras que ilustram todas as fases de crescimento do ser humano, desde quando é um feto na barriga da mãe até a idade em que se encontram essas crianças. A professora destaca que cada etapa da vida é muito importante e explica quais são as capacidades do sujeito em cada um dos momentos de seu desenvolvimento. Quando mostra uma criança com idade semelhante a de seus alunos, a professora pergunta e eles respondem:

P: Esta criança tem a idade de vocês, ela deve ter uns seis anos, será o que ela é capaz de fazer?

C1: Eu já sei andar de bicicleta!

C2: Eu já sei escrever!

Cs: Ao mesmo tempo, todos falam do que são capazes de fazer  
(Protocolo-18)

Os recursos visuais concretos que a professora traz para a sala demonstram ser importantes estimuladores. As crianças participam ativamente, reconstróem suas histórias e compartilham as dos colegas. Nesse contexto, a professora também faz com que a palavra englobe a ação e a reflexão, como afirma Freire (2007). Ou seja, enquanto ela trabalha as palavras relacionadas ao tema “Identidade”, como o seu próprio nome e os das crianças, de seus pais, irmãos, colegas e outros, todos agem, refletem e compartilham suas próprias histórias de vida e, assim, ficam conhecendo uns aos outros, suas características pessoais etc. É dizer que todo conteúdo aprendido tem estreita relação com a vida real das crianças. Eles aprendem a ler e a escrever as palavras que necessitam utilizar para agir no mundo, para transformá-lo, para descrevê-lo, para compreendê-lo:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2007, p.90)

Ao defender a educação radical ou crítica, Paulo Freire (2007) propõe uma prática pedagógica que tenha a finalidade de libertar os “oprimidos”. Nesta abordagem, o instrumento de luta para a conquista da liberdade é a linguagem:

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, p.90, 2007)

A dialogicidade é a essência da educação; é fundamental para torná-la um ato de libertação, ou seja, de transformação da realidade. Nesta perspectiva, na dialogicidade, o educador não faz comunicado, quer dizer, não se transforma em um depositante de conteúdos que os educandos recebem e os guardam arquivando em suas memórias. Os conteúdos se relacionam com a realidade dos sujeitos e, se os mesmos são retirados desta realidade, a professora deve tratá-los de forma que retornem problematizados, para que os aprendizes façam novas sínteses desses conteúdos. Para Freire (2007), a educação não pode ser uma narração ou dissertação em que o professor é o depositante de conteúdos e os alunos receptores estáticos (FREIRE, 2007).

Neste sentido, a prática pedagógica pode ser uma forma de promover ou aniquilar o sujeito na sociedade, por meio da linguagem escolhida e utilizada entre educadores e educandos. Essa concepção de educação não é uma forma simplista de perceber as relações entre sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Assim, a proposta é fazer com que as relações estejam pautadas em uma dialogicidade. Uma atitude contrária, pois, à educação monológica, em que:

(...) a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbocidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação, e assim, melhor seria não dizê-la. Por isto mesmo é que uma das características dessa educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora. (FREIRE, P.66, 2007)

Na educação dialógica, a palavra é a força que movimenta o processo pedagógico no desenvolvimento da leitura e da escrita. Para Freire (2007), a prática pedagógica que não faz um elo com a voz e a realidade dos educandos não pode ser uma prática para a mudança social. Não se devem silenciar as narrativas dos sujeitos da educação. Os sujeitos devem ter o direito à palavra não como seres dominados, mas como seres capazes de se colocarem como interlocutores da sua própria história.

O mesmo autor defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E que é preciso dar vozes aos educandos para que construam suas narrativas: “Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização” (FREIRE, 1990, P.99)

Nesse sentido, a educação deve ser problematizadora e ter como base o diálogo. O diálogo é um fenômeno humano que se faz pela palavra. A palavra se

constitui de dois elementos, a ação e a reflexão. Nesse sentido, a palavra se torna práxis. No entanto, se um desses elementos é desconstituído da palavra, ou seja, se a constituição da palavra tem como base apenas a reflexão o diálogo vira uma “palavreria” (FREIRE, 2007,P.90). Mas, se ao contrário, o diálogo for baseado na palavra constituída apenas da ação, sacrificando a reflexão, ele se transforma em ativismo. O que Freire enfatiza é que na prática pedagógica, a forma de comunicação entre professor e educando pode se tornar em retórica, ou seja, um discurso sem significado.

Mas, dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, que é a transformação do mundo, não pode ser privilégio de apenas alguns, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto é que ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros em um ato de prescrição, ou pelo outro em um ato de quem rouba a palavra dos demais. O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Freire (2007) ainda fundamenta o diálogo no amor, na humildade e na fé ao homem. Para ele, essa é a tríade inseparável do diálogo. Sem o aprofundamento destas três palavras o diálogo torna-se impossível. Acreditando nisso afirma que:

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (...) Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade (...) como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros? (...) como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela sofro e defindo? (...) A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. (...) Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. O homem dialógico que é crítico sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (...) se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo a confiança se instaura com ele. (...) A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. (...) Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2007, P.92-96)

Freire (2007) faz intensa reflexão sobre a prática pedagógica dialógica e coloca nesta forma de comunicação a base para a concretização de uma educação que não seja autoritária e dominante. Acredita que só por meio dela pode haver uma libertação dos oprimidos. O diálogo é o caminho para o pensar crítico e para a conscientização dos sujeitos. Sem o diálogo a educação torna-se mais um mecanismo de opressão da sociedade.

O ensino da leitura e da escrita extrapola os temas abordados, sendo assim, nem todos os processos da prática alfabetizadora são englobados nos temas trabalhados. Os conteúdos da alfabetização, mais especificamente da escrita e da leitura, são desenvolvidos em outros momentos, como na interação verbal na hora dos registros feitos no quadro; também aí são levantadas hipóteses entre letra/fonema, contribuindo para o processo de construção da escrita.

#### **b) interação entre professor e educando**

Sobre o caderno de registro em sala de aula, foram observados os seguintes elementos no primeiro trimestre: cabeçalho, nomes das professoras além da alfabetizadora que trabalha com este grupo de alfabetização tais como: dinamizadora e professora de educação física; a escrita dos nomes dos meninos e meninas com seus respectivos números quantitativos em sala de aula. Alguns nomes de colegas de sala de aula, algumas atividades xerocopiadas umas com figuras e registros dos seus nomes pela criança e outras com pequenos textos e no final algumas famílias silábicas e palavras circuladas pela criança. Pequenos registros de textos feitos pela criança. Aparecem também os registros de quantidades de meninos e meninas e a soma dos dois grupos e o resultado dessa adição. Atividades xerocopiadas com atividades de: organização de letras para formação de palavras, seqüências lógicas de figuras, atividades com letras do alfabeto, numerais, além de algumas dobraduras.

A princípio, observa-se que os registros da criança revelam que a professora trabalha com a memorização por meio da cópia, inferências no texto escrito e que seu método segue alguns passos que são os seguintes: um texto (músicas, parlendas, poesias, etc.) fixação de palavras por meio de inferências no texto, cópias de palavras para a memorização desconstrução da palavra dividindo-a em partes para introduzir a forma como ela foi constituída. Assim, às vezes, a professora parte de um texto para a palavra, da palavra para as sílabas e das sílabas para as letras e em outras vezes os registros aparecem descontextualizados nas atividades como é o caso da escrita e dos nomes das professoras, por exemplo.

A professora organiza atividades para serem registradas em um caderno tipo ata, algumas xerocopiadas para serem desenvolvidas com seus pares e outras para serem feitas em casa, em outro caderno. Ao observar essas atividades nos

cadernos e folhas avulsas, tem-se uma falsa impressão de que se trata de uma aula mecânica, estruturada no verbalismo, em que a professora é a detentora do conhecimento e a criança um mero ser passivo. Todavia, observando como ela as desenvolve, tem-se outra conclusão.

P: Vamos agora pegar o caderno para fazer o trabalho de escrita.  
 Cs: [ mexem em suas pastas retirando rapidamente o caderno]  
 P: Eu vou fazer o cabeçalho aqui no quadro, vou escrever um nome.  
 Cs: [Algumas crianças lêem “Gabriel”]  
 P: Eu escrevi o nome da nossa cidade.  
 Cs: Goiânia.  
 P: Muito bem, eu vou escrever Goiânia. A primeira letra da nossa cidade é G. C1: a outra é “o”...  
 Cs: [ as outras crianças começam a falar outras letras]  
 P: Vamos ler as letras da palavra Goiânia? [Professora e alunos soletram]  
 P: Quais as letras que se repetem?  
 Cs: A letra “a” [a maioria das crianças responde, as outras observam].  
 P: a vogal ‘a”, muito bem!  
 P: Vejam o alfabeto acima do quadro, onde está a letra g?  
 Cs: é a amarela, depois da vermelha. [algumas crianças respondem]

A professora estimula as crianças a pensarem sobre a escrita. Ela diz que irá escrever um nome. Uma criança levanta uma hipótese baseada em seu conhecimento de que se é com G a palavra é “Gabriel”. Mas a professora dá a pista de que a palavra é o nome da cidade onde moram. As crianças acertam e ficam motivadas. Este é um momento de aquisição da escrita e da leitura mediado pela intervenção da professora. Ela consegue fazer com que a cópia do nome da cidade seja um processo prazeroso e não apenas mecânico. Vigotsky (2001) compreende que existe pelo menos dois momentos básicos no processo de ensino-aprendizagem, um que se refere aos conhecimentos que a criança já tem e outros que ela ainda irá adquirir por meio de mediações:

[...] Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra (...) Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKY, 2001, p. 246)

Assim continua a professora:

P: Que dia é hoje?  
 Cs: [não respondem]  
 P: É trinta, o número trinta é assim. E o mês é Janeiro de dois mil e oito. Janeiro é o primeiro mês do ano.  
 P: Qual é a letra do seu nome?  
 Cs: J.  
 P: Sua letra tem G de Goiânia? [Faz comparações das letras dos nomes com as letras da cidade]

P: Vocês sabiam que vocês têm quatro professoras?  
P: O meu nome é xxxx .[escreve o nome no quadro]  
P: Vamos ler as letras do meu nome?  
Cs: Alguns leem.  
P: [A professora soletra as letras do seu nome com os alunos]  
C1: O nome da professora tem vogal

As crianças querem ver seus nomes escritos no quadro, bem como escutar seus colegas de sala soletrarem as letras que os compõem. Competem umas com as outras para responder primeiro as perguntas da professora. A alfabetizadora consegue construir um ambiente prazeroso de aprendizagem, a partir de uma postura dialógica em que todos têm espaço para falar. Desta forma, as crianças iniciam o trabalho de escrita levantando hipóteses e expressando os seus conhecimentos prévios, enquanto a professora estimula a aprendizagem por meio de sua mediação.

Na passagem anterior, fica evidente a construção da escrita. Embora as crianças repitam essa atividade (nomeada pela professora como trabalho de escrita), o que seria uma simples cópia toda aula transforma-se em um momento de construção, de produção. Nesta parte da aula, percebem-se as contribuições de Emilia Ferreiro (1999), quando destaca que ler não é decifrar e que escrever não é copiar, ou seja, uma crítica da autora aos processos mecanicistas da aprendizagem. Ao utilizar os nomes das professoras e dos colegas que verdadeiramente frequentam a sala de aula, ela proporciona à criança um momento para fazer hipótese, para pensar sobre conhecimentos já trabalhados em outros dias, ou seja, dá espaço para a construção da criança sobre o processo de escrita. Ou seja, também dá tempo para que elas consigam descobrir e responder corretamente o solicitado.

Também, seguindo o pensamento de Vigotsky (2001), a internalização de conceitos não se dá de forma mecânica. A criança precisa conhecer o processo de sua construção; e a rotina pedagógica (mas não o fazer mecânico), nesse momento, é fundamental. A criança necessita de elementos que a ajudem a associar e, conseqüentemente, assimilar os novos conhecimentos apresentados.

Na teoria histórico-cultural, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento mental das crianças porque ela promove atividades que a fazem partir do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico. Na teoria de Vigotsky, os conceitos espontâneos são aqueles que uma criança forma nas suas

atividades cotidianas, enfim, no seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos são aqueles em que as vivências ou experiências do dia a dia não são suficientes para formá-los e há então a necessidade de uma sistematização. Por isso, Vygotsky afirma que o ambiente educativo formal é o lugar privilegiado para essa apropriação, e se posiciona contrário à seguinte compreensão:

Uma escola de pensamento acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação; esses conceitos chegam até à criança em forma pronta ou ela os toma de empréstimo ao campo do conhecimento dos adultos, e o desenvolvimento dos conceitos científicos deve esgotar-se essencialmente no ensino do conhecimento científico à criança e na assimilação dos conceitos pela criança. (VIGOTSKY, P.245, 2001)

Na abordagem histórico-cultural a formação de conceitos se faz por processos mentais, que são aqueles que levam a criança a apropriar das operações lógicas:

Um conceito é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já houver atingido seu nível elevado. (...) O conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKY, 2001, p.246)

Neste sentido, Vigotsky (2001) exemplifica como se dá o processo de apreensão de conceitos como resultado das investigações, afirmando:

(...) Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização à outra (...) Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKY, 2001, p.246)

O mesmo autor não apenas exemplifica e define os conceitos científicos, mas também tece uma crítica sobre os métodos de ensino adotados por escolas e professores para o aprendizado das crianças.

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método de pensamento puramente

escolástico de ensino, e substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais, mortos e vazios. (VIGOTSKY, 2001, p.247)

Observa-se que a escola, neste sentido, tem o objetivo de ensinar as crianças a pensarem sobre os processos de construção de um conceito. Nesta abordagem, não basta que os conceitos a serem apreendidos sejam apenas expostos ou transmitidos aos sujeitos da aprendizagem, é necessário que estes sujeitos compreendam o processo pelo qual o conceito constitui como tal.

Para tanto, também o papel do professor é alterado: de transmissor de conteúdos ele passa a ser alguém que mediatiza o processo ensino-aprendizagem. Por meio de suas contribuições, os sujeitos poderão apropriar o conhecimento. Todavia, esta mediação requer um conhecimento do ensino-aprendizagem, para partir do que se sabe e alcançar o que ainda não conseguiu compreender. Vigotsky (2002) conceitua a ZDP como sendo o nível de aprendizagem que a criança se encontra entre o que ela já sabe e o que ela será capaz de realizar. Dessa forma, não há apenas um nível de desenvolvimento, mas, segundo o mesmo, há pelo menos dois:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados (...) se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram. (...) O nível de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. (VIGOTSKY, 2002, p.112-113)

Na alfabetização, a apropriação dos conceitos se faz mediante o processo de pensar sobre a escrita. Não basta que a criança decore o alfabeto, as letras e até mesmo palavras, se nesse processo ela não consegue pensar sobre como se constrói a escrita. As crianças necessitam de tempo e meios para pensar sobre a escrita. Se o professor exerce a função de simples transmissor de conteúdos, a criança estará apenas preocupada em memorizar o que o professor expõe, uma vez que não foi construído com ela formas de agir, de questionar, de saber o porquê da escrita. Esta atividade requer a atenção, a memorização, a percepção e, além disso, a reflexão. Sem esta última o processo tende a ser mecânico, com poucas possibilidades de avanços e com muitos obstáculos. E este outro momento de trabalho de escrita da professora e seus alunos exemplifica o fato:

P: Agora vamos nos organizar para o trabalho de escrita. Peguem o caderno de escrita.  
 Cs: [Algumas não sabem qual é o caderno.]  
 P: O colega que não sabe qual é o caderno, pode pedir ajuda ao outro colega.  
 Cs: [as crianças se ajudam]  
 P: Vamos escrever o cabeçalho. Qual é a letra inicial da nossa cidade?  
 Cs: G [todas respondem]  
 P: Com qual letra termina o nome da nossa cidade?  
 Cs: Com “a”!  
 P: Muito bem, com a vogal “a”  
 P: Quais as letras que se repetem?  
 Cs: A vogal “a”.  
 P: Que dia é hoje?  
 Cs: Vinte e oito.  
 P: Será? Pesquisem no caderno o cabeçalho de ontem.  
 C1: Ah, é o dezenove!  
 P: Como eu represento o dezenove?  
 Cs: um e nove.  
 P: Dezenove é assim: [mostra os dedos das mãos e diz que precisa de nove dedos emprestados]  
 C1: Eu te empresto meus dedos.  
 P: Vejam, quantos dedos é preciso para fazer dezenove.  
 (PROTOCOLO—19)

Neste sentido, não é apenas na interação do professor com a criança que se produz o conhecimento da escrita e tão somente as questões sociais trazidas pelas crianças, mas as intervenções da professora em uma intensa interação verbal sobre o processo de letramento. Nesse caso, a professora não propicia vivências dos conteúdos por meio de projetos, mas promove a apropriação de conteúdos relacionados à escrita e à leitura significativas para o desenvolvimento mental das crianças. É concebido que na escola a apropriação do conhecimento se dá pela linguagem entre os alunos em interlocução, ou seja, em um ambiente de interação verbal.

Para compreender a interação verbal bakhtiniana é necessário apropriar-se de alguns conceitos como palavra, sujeito e comunicação discursiva. O sentido de mediação verbal é exposto como o uso da linguagem por sujeitos que interagem em um processo ativo do discurso.

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, texto assinado como Valoshinov em 1926, Bakhtin tece a teoria de que a palavra é ideológica. Em várias passagens pode-se confirmar essa posição e, em uma delas, ele afirma:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes á vida. (BAKHTIN, P.95, 1999)

Bakhtin (1999) propõe outra dimensão da palavra, conceituando-a como signo ideológico. Os estudos sobre os fundamentos do conceito nesta perspectiva desenvolvem a idéia de que a palavra é composta de outros elementos:

Assim considerada, a palavra apresenta quatro propriedades definidoras: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente, neutralidade. A pureza semiótica refere-se á capacidade de funcionamento e circulação da palavra com o signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente dos materiais criados especificamente para o funcionamento em uma esfera. Quanto à interiorização, a palavra constitui o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) constituídos por palavras, e o mundo exterior constituído por palavras. A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto. No que se diz respeito à participação em todo o ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas. A neutralidade da palavra é “neutra em relação a qualquer função ideológica”, ou seja, pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira que aparece em um enunciado concreto. Além disso, pode ser entendida como um “signo neutro” não no sentido de que não tenha “carga ideológica”, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua recebe carga significativa a cada momento de seu uso. (BAKHTIN APUD. BRAIT, 2008, 179).

A palavra não se constrói isoladamente, mas no confronto de consciências. Dessa forma, ela pertence a um discurso e esse discurso não se faz apenas entre um emissor e um receptor. Bakhtin (1999) considera outros aspectos, tais como o sociológico e o histórico. Assim, para ele, a palavra pertence ao discurso e só tem sentido em um enunciado concreto. Dito de outra forma, o enunciado concreto é justamente a palavra enunciada em determinado contexto histórico e sociológico. O enunciado concreto comporta outros fatores que não apenas os lingüísticos, que incluem “ligações com o contexto extra-verbal da vida, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação” (BAKHTIN, APUD. BRAIT, 2008, P.67).

Na concepção bakhtiniana, o discurso é constituído de um sujeito histórico-social e ao mesmo tempo individual, portanto, de um sujeito que se encontra em um posicionamento valorativo que oferece elementos para a construção do discurso. O sujeito não é um ser dado, que aceita as proposições impostas, mas toma suas decisões fundadas em uma dialogia entre sua decisão ética e o sentido da realidade concreta. (Bakhtin apud. Brait, 2008, p.23).

Bakhtin ressalta a interação discursiva dentro da comunicação enfatizando que só há dialogismo quando há essa interação entre os sujeitos do discurso. Para além de um interlocutor e um receptor, o discurso e o enunciado “pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação”... (BAKHTIN APUD. BRAIT, 2008, p.157). O discurso em Bakhtin é um evento.

O ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, da apresentação do ser à consciência dos sujeitos, destacando-se nessa formulação que a consciência apreende o ser como evento, ação do ser, como postulado, e não, de modo essencialista, ou teórico, como conteúdo, como dado, e que a consciência se orienta com relação ao ser tomando-o como evento, não como substância. (BRAIT, P.27, 2008)

Quando considera a função comunicativa da linguagem, Bakhtin (2008) “analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ativa”. (Bt, 2008, p.156). O valor do discurso não está nas unidades lingüísticas, mas no contexto enunciativo da comunicação. Como mostra Bakhtin em suas obras “não se trata, porém, de propor a relatividade dos valores, mas, pelo contrário, o fato de que o valor é sempre valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação.” (BAKHTIN APUD. BRAIT, P.21-22, 2008). Na concepção Bakhtiniana a comunicação discursiva é compreendida da seguinte forma:

Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando para isso um código comum. Para Bakhtin, tudo o que se afirma sobre a relação falante/ouvinte e da ação do falante sobre um ouvinte passivo não passa de “ficção científica”, um raciocínio raso que desconsidera o papel ativo tanto de um quanto de outro sem o qual a interação não acontece. (...) Em vez de um diagrama espacial o que Bakhtin apresenta é um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori* mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação. (BRAIT, P. 156, 157, 2008)

Percebe-se que a comunicação discursiva só pode ser concretizada por meio da responsabilidade dos interlocutores envolvidos. Sendo assim, a prática pedagógica neste contexto só poderá ser realizada se houver uma interação verbal entre professor e aluno.

### **c) avaliação**

As carteiras são ordenadas ora em dois semicírculos e ora em filas duplas; e esta organização do espaço é transformada em um recurso pedagógico também, já que essa estratégia utilizada pela professora coloca as crianças em contato, imersas

em um contexto de aprendizagem. Uma auxilia a outra durante o desenvolvimento das atividades solicitadas, quando essa única professora está ocupada atendendo a um terceiro aluno do outro lado da sala. A observação da professora confirma a importância do fato:

P: Você observou o tanto que T. avançou na escrita?

Pc: Realmente, tenho notado sim. Que bom, professora!

P: Mas não devo este avanço a mim. Eu acredito que a A. tem contribuído mais para os seus avanços do que eu.

(Conversa entre professora e pesquisadora-1)

A professora, ao notar que a T. tinha dificuldades de aprendizagem, resolveu mudá-la de lugar. Ela passou a se sentar ao lado de uma criança que demonstrava estar mais “adiantada”. A decisão da alfabetizadora foi fundamental para que também T. desenvolvesse, com a ajuda da coleguinha, suas habilidades de escrita. Com essa atitude, demonstrou entender que o papel de mediação pedagógica não se centra na figura do professor, mas que é extensivo a todos no grupo.

Intencionalmente, sua forma de organizar a sala de aula tem um propósito básico: a interação entre pares mais e menos competentes; um conceito muito precioso à teoria vigotskyana, para quem a relação homem e mundo só são possíveis mediados pela linguagem.

A percepção da professora sobre os avanços dessa criança é descrita com detalhes em seu parecer avaliativo. Ela menciona as suas habilidades iniciais (A) e as etapas de seu desenvolvimento cognitivo (B):

A) No desenvolvimento dos objetivos e temas trabalhados (Identidade: Eu – Nome; História do nascimento; Meu corpo; A família e a Escola) constata-se alguns avanços na construção do conhecimento. Nas situações de intercâmbio oral, expressa com relativa clareza suas idéias e demonstra certa dificuldade na compreensão das mensagens orais. Sobre a linguagem escrita, reconhece símbolos gráficos presentes no cotidiano, ainda não reconhece e nomeia as letras do alfabeto e nem o seu papel na escrita. Reconhece mas ainda não escreve o nome. Sua escrita ainda não apresenta correspondência sonora: letra/fonema. Ainda não demonstra interesse em manusear material escrito.

B) No desenvolvimento dos objetivos e temas trabalhados (As Plantas e o Meio Ambiente, Trânsito, Brinquedos e Brincadeiras), constatam-se alguns avanços na construção do conhecimento. Quanto à linguagem oral, expressa com crescente clareza e fluência suas idéias e opiniões, mas tem certa dificuldade em se ater ao assunto tratado. Encontra-se no nível silábico, utilizando uma letra para cada sílaba oral, com ou sem correspondência sonora. Requer apoio para pesquisar palavras em texto. Está desenvolvendo interesse pelo manuseio de material escrito.

(Registros descritivo do processo de formação e desenvolvimento cognitivo. Aluna T)

A avaliação sobre T. revela alguns avanços do primeiro para o último trimestre. O registro da professora indica que o aprendizado de T. segue um ritmo

mais lento, que ela ainda não consegue desenvolver certas habilidades; porém, a sua expectativa é de que, com um acompanhamento de alguém mais “competente”, seja da própria professora ou de outros colegas, será capaz de construir os conceitos da linguagem escrita que ainda não internalizou. Tal como explica Vigotsky (2002), sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados (...) se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram. (...) O nível de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. (VIGOTSKY, 2002, p.112-113)

A professora organiza o espaço pedagógico para propiciar um ensino-aprendizagem prazeroso, que estimula a criança a participar das atividades propostas manifestando suas opiniões, testando suas hipóteses e construindo novos conhecimentos a partir dos que já possui intuitiva e informalmente. Para Vigotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo da criança requer motivação, sentido, ou seja, é necessário que ela tenha uma razão para aprender; é importante conhecer o porquê de ter que aprender a ler e a escrever:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método de pensamento puramente escolástico de ensino, e substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais, mortos e vazios. (VIGOTSKY, 2001, p. 247)

Para legitimar o resultado do processo de desenvolvimento da escrita, o registro descritivo das crianças revela a construção do conhecimento durante essas rotinas pedagógicas. A prática pedagógica baseada na interação verbal e no dialogismo aponta para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita:

No desenvolvimento dos objetivos e tema trabalhado (Identidade: Eu – Nome; História do nascimento; Meu corpo; A família e a Escola) constata-se alguns avanços na construção do conhecimento. Nas situações de intercâmbio oral, expressa com crescente clareza suas idéias e demonstra compreender as mensagens orais. Sobre a linguagem escrita, reconhece símbolos gráficos presentes no cotidiano e escreve o nome. Sua escrita apresenta certa correspondência sonora: letra/fonema. Demonstra interesse em manusear material escrito. (Registro descritivo do processo de formação e desenvolvimento cognitivo do aluno I.)

O registro feito pela professora sobre as conquistas no processo de escrita dessa criança, durante o primeiro trimestre do ano letivo, está apoiado em dados sobre o que ela já consegue fazer; ou seja, não tem um sentido punitivo ou classificatório, nem se refere apenas a aspectos de socialização, mas de formação cognitiva. A professora demonstra conhecimento sobre o desenvolvimento percorrido, e descreve atentamente o lugar em que a criança se encontra nesse processo. Nota-se também que a professora apresenta alguns dados da psicogênese da língua escrita baseada na teoria construtivista, mais especificamente nos trabalhos de Ferreiro (1999), como já dito anteriormente.

Também no segundo trimestre, a professora continua atenta ao nível de aprendizagem da criança:

No desenvolvimento dos objetivos e temas trabalhados (As Plantas e o Meio Ambiente, Trânsito, Brinquedos e Brincadeiras), constatam-se alguns avanços na construção do conhecimento. Está ampliando o repertório e desenvolvendo sua capacidade de expressão oral, bem como o saber ouvir como regra do intercâmbio oral. Encontra-se no nível alfabético da escrita, mas ainda sem questionar os aspectos ortográficos da língua. Identifica o assunto principal, caracteriza personagens, elabora perguntas e respostas sobre alguns tipos de textos e relaciona o gênero com seus objetivos de comunicação. Lê textos e enunciados orientadores de atividade preocupando-se em decodificar as palavras.

(Registro descritivo do processo de formação e desenvolvimento cognitivo do aluno I.)

Neste registro, percebe-se que a professora relaciona o tema e os objetivos trabalhados com o que a criança foi capaz de realizar durante o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, mais uma vez fica evidente que os critérios de avaliação adotados seguem um modelo diagnóstico, processual e formativo, diferente de uma concepção puramente socializadora/socializante de educação. Contudo, a avaliação da professora não termina na descrição dos níveis de aprendizagem. A avaliação é acompanhada do atendimento da professora à criança no andamento da aula, um ponto considerado além do que é previsto na proposta. O trabalho da professora é um processo de construção contínuo, no sentido que supera o próprio tempo-espaco indicado pela RME. A preocupação da professora refere-se muito mais ao aprendizado e crescimento individual da criança do que ao seu nível de aquisição em relação aos outros colegas. Ou seja, não há indícios de que sua avaliação seja classificatória ou quantitativa, mas qualitativa e formativa no que se refere ao desenvolvimento intelectual daquele aluno específico.

Observa-se que conceitos como prontidão e maturidade não são termos utilizados pela professora. Procura encontrar o nível da escrita baseado em Ferreiro

(1999). São parâmetros de avaliação que ela encontrou para indicar que sua criança se desenvolve gradualmente. Isto revela que sua prática não se envolve com uma parte apenas socializadora da aprendizagem, mas com processos de construção de conceitos significantes para a leitura e para a realização da escrita. Outro ponto importante de sua prática está vinculado à forma de atendimento das crianças com dificuldades, a professora avalia as crianças durante a aula e, neste espaço, propõe atividades que potencializam o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem da criança; ou seja, sua intervenção é imediata, não é postergada para outros momentos, como na hora da avaliação formal, por exemplo.

## **5 Reformulação da prática pedagógica alfabetizadora: uma questão paradigmática**

A noção de paradigma tornou-se fundamental na atual crise das concepções, das teorias e crenças. Segundo Costa Neto (2003, p. 26) o paradigma é “o referencial primário, da estrutura básica do pensamento que irá determinar a nossa postura perante a realidade”. No entanto, a mudança de paradigma não ocorre com simplicidade, já que há séculos o hábito é um fazer fragmentando, separado de um todo, uma forma mecanicista de pensar e agir. Desta forma, o educador tem que reorientar metodologicamente sua prática, para uma ação pedagógica coerente com o discurso transformador. A educação tecnicista deve ser superada pelos que defendem uma nova ordem de valores que não seja o que está posto. Acredita-se que é apenas redimensionando a compreensão da educação e de suas práticas pedagógicas, políticas e sociais que será possível transpor a própria impossibilidade de fazer algo diferente, que não esteja fadado ao fracasso, e que nos questione constantemente sobre um fazer pedagógico incoerente com a realidade e o tempo presentes.

Segundo Perrenould (apud. Moll, 2004, p.94). “as pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades”. Costa Neto (2003) mostra que uma “nova proposta só acontece a partir de uma outra ordem de valores” e destaca:

O paradigma educacional é, portanto, a mola-mestra para o encaminhamento de todos os outros. E isso requer intervenção concreta no senso da escola e na condução de suas práticas, prescindindo o fazer educativo de uma contextualização bastante diferenciada. (COSTA NETO, 2003, p.31)

O paradigma educacional impulsiona e direciona todos outros paradigmas, toda uma conjuntura de valores, de ótica de consciência do processo e do fazer. O mesmo autor divide as posturas paradigmáticas em dois pólos antagônicos. “O que se convencionou chamar de postura estrutural funcionalista, ou antigo paradigma cartesiano mecânico exclusivista, e, por outro, uma postura paradigmática histórico-crítica, um novo paradigma, sistêmico, contingencial, aberto, flexível inclusivista” (Costa Neto, 2003, p.37), e desenvolve um quadro com um resumo básico das relações entre as duas posturas:

**Quadro representativo das bases conceituais dos paradigmas**

Antigo paradigma (cartesiano-newtoniano)	Novo paradigma (sistêmico-contingencial)
Causalidade: raciocínio linear, permanente e determinístico.	Complexidade: concepção cíclica, evolutiva e probabilística.
Antagonismo: incoerência entre teoria e prática/ discurso e ação.	Complementaridade: harmonia entre teoria, prática e nova práxis.
Não-contradição: disciplina, ordem criando um falso consenso/ conservador.	Contradição: reflexão dialética para o conflito sistematizado/ transformador
Determinismo: “tem que ser assim”: objetividade/ ordem estática.	Probabilidade: propõe-se que poderá ser assim ou não –subjetividade/ dinamicidade
Fragmentação: cuidar das partes separadas/ estanques/ mecânicas.	Globalidade: cuidar do todo sistêmico e integrado/ harmônico/ intercomplementar.
Visão totalitária: as decisões públicas satisfazem a todos indistintivamente; são verdades absolutas (por exemplo)	Visão de equilíbrio: a sociedade é complexa e as decisões públicas podem estar beneficiando uns e prejudicando outros (quem?)

( Costa Neto, 2003, p.38)

Para Neto (2003, p. 38), “a educação é a propulsora do destino das sociedades contemporâneas, sendo, portanto, mais que necessário repensá-la radicalmente para além do que revelam as idéias do estilo cartesiano”.

Para Habermas (1990 apud. Costa Neto, 2003) chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito – objeto. Segundo o autor, este paradigma tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, lingüisticamente mediatizados. Dentro desta possibilidade, a racionalidade é parte de um processo comunicativo do qual os sujeitos conduzem suas argumentações em três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo intersubjetivo das vivências e emoções. Assim tem-se um conceito processual da razão.

Segundo Behrens (2005, p.17) os estudos sobre “os paradigmas das ciências têm ajudado a consubstanciar referenciais para uma provável alteração na prática pedagógica”.

O século XX manteve a tendência do século XIX , fortemente influenciado pelo método cartesiano-a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior de eficácia. Esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, , mas de si mesmo, dos seus e dos seus sentimentos(BEHRENS, 2005, P.17)

A revolução tecnológica e as mudanças na sociedade advindas dessa revolução fizeram gerar as incertezas, as crises de concepções e de paradigmas das ciências, colocando também em questionamento a escola com sua prática pedagógica fragmentada e tecnicista. Segundo Behrens (2005 p.53) “a necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano, que visa a reprodução do conhecimento, leva a repensar a prática pedagógica”.

De acordo com Behrens (2005, p.40) “a sociedade caracterizada como sociedade de produção em massa, passa a ser designada como sociedade do conhecimento” sendo que a primeira está ligada à ideia de reprodução do conhecimento enquanto a última está ligada à produção do conhecimento. Para ele, a crise consiste na transposição de um paradigma conservador para um inovador e nos dois há algumas abordagens que devem ser ressaltadas para melhor compreensão da atual conjuntura da prática pedagógica.

Conforme foi refletido anteriormente, a prática pedagógica encontra-se em fase de mudança de um paradigma conservador para um paradigma emergencial.

As implicações dessa mudança na alfabetização podem ser resumidas da seguinte forma:

- a) a alfabetização deixa de ter como ponto de partida as partes: letras, fonemas e sílabas para aquisição de significados nas palavras, frases e textos.
- b) A abordagem de conteúdos por disciplinas é substituída pela inter - e trans - disciplinaridade.
- c) O preparo para a alfabetização não é regido por meio de atividades mecânicas, mas pela apreensão de significado da leitura e da escrita para a vida e pelo despertar do gosto de ler e escrever.
- d) A criança sai da posição passiva para tornar-se sujeito da aprendizagem
- e) O professor muda sua função de detentor do conhecimento para ser o mediador do conhecimento;
- f) A avaliação é realizada a partir do ponto de partida da criança e considera seus avanços em relação a si mesmo.
- g) O erro passa a ser visto como momento importante do processo de aprendizagem.

A discussão em torno da alfabetização e letramento perpassa várias questões, mas deve ser destacado que não existe um método puro para ensinar. Não há fórmulas de alfabetização a serem seguidas. O que pode existir são contribuições para o ensino que proporcionem aprendizagens significativas da leitura e da escrita. E este é bem o fato percebido durante a investigação sobre a prática alfabetizadora da professora analisada. Ela não adota um método, mas uma postura. Pelo diálogo, escutando as crianças e trocando ideias e informações com elas, essa educadora consegue envolvê-las em um ambiente de curiosidade, de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual e cognitivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de análise dos documentos da proposta em Ciclos da Rede Municipal de Goiânia e da análise da prática pedagógica de alfabetização e letramento, esta pesquisa permitiu verificar as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que propiciam o desenvolvimento da leitura e da escrita de um agrupamento de crianças em fase inicial de alfabetização, em uma escola ciclada de Goiânia. Para tanto, foram buscados alguns elementos dessa prática que evidenciassem essa concepção de ensino e que possibilitassem a reflexão sobre a alfabetização na proposta em ciclos.

O que se observou por meio da pesquisa de campo é que a prática pedagógica e o ato do conhecimento exigem uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos, em que os sujeitos do ato de conhecer encontram-se mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Aprender a ler e escrever não pressupõe simplesmente memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir sobre o próprio processo de ler e escrever, por meio de interações.

Para a observação da prática da professora foram levantadas as seguintes categorias que nortearam as análises do processo utilizado para alfabetizar as crianças: flexibilidade do currículo, interação educador e educando e avaliação diagnóstica e processual. Estas categorias foram retiradas da proposta de ciclos.

Segundo a proposta da RME, a flexibilização do currículo se dá por meio do ensino de conteúdos organizados e apresentados via projetos, em que são selecionados temas que problematizam a realidade da comunidade escolar e que promovem a construção de uma aprendizagem significativa para os educandos. Entretanto, no momento em que essa professora problematiza a realidade das crianças, sua forma de dialogar com elas revelam que sua prática está ancorada não apenas nos temas presentes nos projetos idealizados pelo coletivo de professores da escola, mas em todo e qualquer subsídio trazido por todos do grupo. Ou seja, qualquer informação, comentário, dúvida, brincadeira, queixa, ou seja, tudo o que é mencionado em sala e nos exercícios de casa torna-se conteúdo didático na sala de aula dessa alfabetizadora. Dialogando informalmente com seus alunos, muito consciente e didaticamente, ela transforma todo conhecimento espontâneo que trazem em conhecimento científico formal.

Em relação à interação entre educador e educando, segundo a proposta curricular da RME, para se trabalhar o currículo com temas é necessária “uma ação pedagógica interdisciplinar que possibilite a percepção e a compreensão das diversas dimensões... de relações dialógicas, tanto dos sujeitos quanto dos conhecimentos construídos...” (Diretrizes curriculares para a educação da infância e da adolescência, p.20, 2006). A RME faz a conexão entre saber escolar e saber cotidiano, tendo também como base uma proposta problematizadora do trabalho com projetos. Não obstante, para chegar onde deseja, a professora pesquisada transforma o ambiente pedagógico em um espaço dialógico. Dando vez e voz às crianças, ela não apenas as escuta, mas lhes presta atenção e realmente contextualiza suas experiências e as transforma em exemplos de escrita e de leitura. Assim, as crianças exteriorizam, pela palavra falada e escrita, em suas brincadeiras, em seus relatos sobre algum fato ocorrido em sua vida familiar, em suas manifestações de dúvidas, dificuldades, descontentamentos, enfim, em suas atitudes corriqueiras e despretensiosas, todos os elementos de seus interesses e necessidades reais que servirão de conteúdos para que a professora, e também os coleguinhas, possam ajudá-los a refletir sobre o processo de ler e escrever.

É nesse movimento em que o educador não tem uma voz predominante, mas circular, mediatizadora de outros diálogos, que se dá o sucesso da prática alfabetizadora dessa professora. São ações que sempre levam em conta não apenas um determinado sujeito-aluno de um processo educativo, mas um sujeito real em suas relações com outros seres sociais, que o constituem, que compõem sua vida de verdade. Trata-se, assim, de uma postura que encarna um eu e um outro que não se ignoram, mas interagem constantemente. (BAKHTIN APUD. BRAIT 2008). Portanto, quando se fala em interação entre educador e educando, não se trata apenas de uma troca entre duas pessoas, mas de uma complexa relação de uns e de outros que os compõem.

De acordo com a proposta da RME, para que a avaliação seja diagnóstica e processual, o professor deve ser um conhecedor não apenas dos objetivos de sua prática, mas também das potencialidades e dificuldades de seus alunos. Se em outro momento histórico da atividade escolar a avaliação servia apenas para classificar e punir as deficiências, agora o objetivo é identificar e potencializar as capacidades (GOIÂNIA, 2006). Sendo assim, nos ciclos, avaliar requer um comprometimento pedagógico constante da professora, pois a avaliação não

acontece em um determinado e único momento, mas durante todo o processo de participação das crianças em sala de aula e fora dela. Contudo, a proposta dos ciclos prevê que o atendimento das crianças com dificuldades seja feito também em momentos fora da aula, ou seja, em tempos e espaços de “reforço”, extra-classe. Assim, além de ser acompanhada diariamente em sala, a criança também é atendida em momentos mais específicos, dedicados ao estudo individual, por exemplo.

A professora sujeito de análise desta pesquisa demonstra respeitar esse tipo de avaliação diagnóstica e processual. Na medida em que reconhece as dificuldades das crianças, em que estágio de leitura e escrita se encontram, ela trata de intervir com procedimentos pedagógicos durante a própria aula. Nesses momentos, enquanto as crianças se ocupam de outras atividades, ela se senta ao lado da criança com dificuldade ou a posiciona ao lado de um colega que pode lhe oferecer ajuda. Também, quando uma criança termina a atividade antes das demais, a professora oferece a ela outra folha, o próprio livro didático, ou outros materiais de leitura para folhear. Esta é uma das formas que ela utiliza para manter as crianças em contato com a escrita e, ao mesmo tempo, deixar a sala de aula organizada.

Observa-se que a prática pedagógica alfabetizadora valoriza uma avaliação que aponta as dificuldades e ao mesmo tempo permite a elaboração dos conteúdos. Assim, os problemas de ensino-aprendizagem que aparecem neste processo são trabalhados por meio de ações que englobam os níveis de conhecimento da criança e a interação entre os sujeitos, mais especificamente entre criança e a professora. Desse modo, na avaliação, ao diagnosticar as situações pedagógicas conflituosas das crianças, trata não apenas de descrever estes processos, mas procura formas de melhorar as condições de aprendizagens.

As dificuldades de aprendizagens são superadas à medida que as relações entre os sujeitos são aprimoradas a partir das interações verbais considerando que o sujeito é um ser histórico-social, ou seja, que a criança não é apenas um ser biológico - natural, mas alguém que tem uma história, conhecimentos adquiridos e conhecimentos que estão em fase de desenvolvimento. Nesta abordagem, percebe-se que tanto professora quanto educando apenas se constituem como sujeitos quando um e outro se encontram nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, quando a professora faz as mediações com o educando, ela está organizando um

intercâmbio entre seu discurso histórico e social com o discurso histórico e social da criança propiciando a composição de um conhecimento integrado.

Nesse sentido, a prática pedagógica da professora alfabetizadora compõe de atos responsivos que na teoria bakhtiniana dizem respeito ao “responder a alguém ou alguma coisa” (BAKHTIN, p.20, 2008). Assim, quem fala, fala de um lugar histórico e social, assim como quem ouve o enunciado desta fala, ouve de um lugar histórico e social também, portanto, o ato responsivo é uma cadeia dialógica de eus e de outros eus que constitui os enunciados, ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem, a professora tem que compreender de que lugar a criança lhe fala para articulação de um diálogo pedagógico entre ambos. Assim, o ato responsivo da professora tem a ver com o ato valorativo dos sujeitos dialógicos da aprendizagem, neste caso, com o ato valorativo das crianças. Em outras palavras, a prática pedagógica não é um ato isolado, mas um diálogo que entrelaça as interações do professor e da criança.

Assim, nota-se que a prática pedagógica da professora analisada está constituída de elementos que colaboram para a construção de sentido da aquisição da leitura e da escrita e que um dos elementos que funda essa prática é a interação verbal. Este elemento propicia a superação da abordagem mecanicista da aprendizagem na alfabetização

As análises feitas sobre as observações revelam que as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças e a professora apenas têm verdadeiro sentido quando dialógicas. Ao contrário de um monólogo em que professor fala e a criança escuta, há momentos de diálogos em que o grupo (professor e aluno) envolvidos no mesmo campo de trabalho, o do ensino-aprendizagem, se integram para construir o conteúdo a ser apreendido. Nesses momentos foi constatada verdadeira produção entre as crianças. Essa é uma revelação de que não há uma ruptura clara entre ensino-aprendizagem, ou melhor, aquele que ensina e aquele que aprende ambos devem manter interligados por essa corrente dialógica que une um e outro. Este é um aspecto que permeia toda a prática da professora, que estabelece os elos dessa união. Entretanto, o papel da professora não se perde, ela é orientadora do processo pedagógico. Neste papel, a mesma oferece subsídios para as crianças trabalharem sobre suas capacidades. Neste processo ela motiva, incentiva, indica meios que servem de ferramenta para a construção do conhecimento.

Sendo assim, o conhecimento constrói-se em união, como foi visto nos momentos de erros e acertos das próprias crianças e nessas ocasiões o incentivo da professora para alcançar os objetivos propostos é fundamental. O manejo das aulas põe em evidência que a professora tem consciência desses aspectos que impulsionam as aprendizagens. É no ambiente exclusivamente dialógico que se constrói a autoconfiança, a organização e os elementos essenciais para a construção do conhecimento socialmente e sistematicamente construído. Desse modo, professora e as crianças são interlocutores que se interagem e se integram. Não existe espaço para a transmissão de conhecimentos, mas a construção social dos conhecimentos na interação verbal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação e Sociedade**. V.20, n. 68, p. 143-162. dez. 1999.

BAKHTIN, Mikhail (Valochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETO, E. S. S. ; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país: uma revisão. In: **Revista de Estudos Avançados**. V. 15, n. 42, p. 105-142. mai/ago. 2001a.

\_\_\_\_\_, Elba S. de Sá; SOUZA, Sandra Z. Ciclos: Sobre as políticas implementadas no país. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.35, n. 126, p.659-688. nov. 2004b.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BEHERENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CHIAROTTINO, Zélia R. **A teoria de Jean Piaget e a educação**. In: Penteadó, Wilma, M. A. (org.) *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1990, p.84-100.

COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas da Educação no novo milênio**. 2ed. Goiânia: Kelps, 2003.

DALBEN, I. L. de F. Ângela. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14. N°. 40. Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRO, Emília, Teberosky Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERTNEZ, R. Andréa. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14. N°. 40. Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, C. Ciclos e Letramento na fase inicial do Ensino Fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação**.V.24, N.25, p.30-38. Jan/abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos seriação e avaliação: confrontos de Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou Séries?: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?**. In: **Revista de Estudos Avançados**.V. 15, n. 42, p. 1-32. nov. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. V46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_, Paulo, Macedo Donaldo. **Alfabetização: Leitura da palavra/ Leitura do mundo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GOIÂNIA, **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e adolescência**. Brasil, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

GOIÂNIA, **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino**, 2006. Brasil, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, São Paulo, 1994.

GHIRALDELI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2ed., 2006.

INEP. In: Mapeamento do analfabetismo no Brasil. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em 14/03/2009.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KNOUBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação**: uma proposta político pedagógica transformadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MACHADO, Lino de. Competências e Habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **ENEM: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistemas em ciclos. In: Franco, C. (org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre, p.35—54, 2001.

\_\_\_\_\_, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, T. Práticas de Alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental: uma análise das metodologias na perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. A organização escolar em Ciclos e a questão da igualdade substantiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.14. Nº. 40. Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_, Marília Gouvêa de. Sobre os tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol.26, nº 91, p. 24-33. Maio/Agosto. 2005.

MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. Ciclos de Formação e desenvolvimento Humano: a proposta oficial e sua efetivação em duas escolas da Rede Municipal de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

PERRENOULD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa**. n 108, p.49-56, nov. 1999a.

\_\_\_\_\_, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Col. Os pensadores. São Paulo, Ed. Abril, 1978. Texto selecionado.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em <[www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/.../docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%caso).pdf)> Acesso em 15/01/2008.

Stella, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELOS, C.dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao preciso garantir a aprendizagem. 3ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKY, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXOS**

## Anexo 1

### O processo de construção da escrita segundo Emília Ferreiro

**Na fase 1**, início dessa construção, as tentativas das crianças dão-se no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no cotidiano. O que vale é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, cada um "lê" em seus rabiscos aquilo que quis escrever. Desta maneira, cada um só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos outros. Nesta fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo.

**Na fase 2**, a hipótese central é de que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes. A criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir. Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, (não podem ser repetidas).

**Na fase 3**, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. ***Surge a chamada hipótese silábica***, isto é, cada grafia traçada corresponde a uma sílaba pronunciada, podendo ser usadas letras ou outro tipo de grafia. Há, neste momento, um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigida para que a escrita possa ser lida.

A criança, neste nível, trabalhando com a hipótese silábica, precisa usar duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro às suas idéias iniciais de que são necessários, pelo menos três caracteres. Este conflito a faz caminhar para outra fase.

**Na fase 4** ocorre, então a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias ) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

**Na fase 5**, finalmente, **é atingido o estágio da escrita alfabética**, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.