

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA MARA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, E A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E
POBREZA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TELÊMACO BORBA-PR**

CURITIBA

2016

SANDRA MARA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, E A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E
POBREZA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TELÊMACO BORBA-PR**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof(a). Ma Monica de França

CURITIBA

2016

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, E A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E POBREZA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TELÊMACO BORBA-PR

Sandra Mara dos Santos

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa em classes de alfabetização, e as suas contribuições para reforçar ou não as desigualdades sociais da escola Pública. Iniciaremos pela concepção de sociedade com foco na visão de Bourdieu (1975) sobre a escola e a sociedade, que traz a escola como lugar que ignora as diferenças socioculturais privilegiando em sua prática as manifestações das classes dominantes. Algumas considerações sobre o currículo segundo Miguel Arroyo (2013), não considera a questão da pobreza como relevante, e é nesta percepção que foi analisada a ótica da equipe pedagógica desta escola em especial. No decorrer deste trabalho procurou compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento, na perspectiva de diferentes autores, e suas contribuições a cerca desta temática, são eles Magda Soares (2004) e Emília Ferreiro, (1991). Lev Vygotsky, (1998), que nos traz reflexões sobre o desenvolvimento da criança como sujeito do processo ensino aprendizagem. A metodologia utilizada foi análise de conteúdo segundo Bardin (2009). As categorias analisadas foram organização do conteúdo, metodologia aplicada, concepção de aprendizagem e avaliação. Nas considerações finais constatamos que as atividades desenvolvidas pelo corpo docente da escola em foco são fragmentadas e descontínuas priorizando o processamento ortográfico, sem reflexão sobre o valor sonoro. Portanto, não atendem as expectativas da proposta pedagógica da rede Municipal de Educação, que tem como pressuposto teórico, a Pedagogia Histórico-cultural, que assenta como direito o acesso ao que há de mais elaborado culturalmente pela humanidade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Currículo, Letramento.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do trabalho de conclusão de curso da especialização intitulado: Educação, Pobreza e Desigualdade Social do Setor de Educação da UFPR. As práticas pedagógicas, e as relações entre currículo e pobreza, estão presentes no dia a dia de nossas escolas, e a situação é muito mais séria do que imaginamos, e muitas vezes nem nos damos conta que a pobreza está dentro da escola, e a maioria dos professores não sabem como enfrentar esta situação, porque tem um currículo a cumprir, independentemente de onde é oriundo o estudante, o currículo é único para todos.

Segundo Arroyo (2013), as Diretrizes Curriculares não expressam a realidade social, econômica e cultural das diferentes comunidades numa perspectiva de inclusão social em vista de letramento e do conhecimento, destaca o que temos que entender é que hoje milhões de crianças e adolescentes que estão chegando à escola e são pobres, e ser pobre é estar no limite do sobreviver.

A realidade que vivenciamos nas escolas públicas, demonstram que o currículo não contempla as questões da pobreza, portanto, naturalizando e fortalecendo um currículo empobrecido para os pobres.

Para Arroyo (2013) adverte que o currículo da escola dos pobres é muito enfraquecido em conteúdos e conhecimentos, currículo mínimo, inferior ao ideal, portanto o que é oferecido aos setores populares é somente aprender a ler, escrever, contar e nada mais.

Pensar que a escola está para a comunidade é também pensar que a comunidade é para a escola. Neste sentido a importância de a escola compreender, conhecer a comunidade na qual está inserida para o desenvolvimento seu trabalho, para que desta forma possa proporcionar práticas pedagógicas emancipatórias, favorecendo o avanço do sujeito a partir da concepção e de suas necessidades.

Por este motivo, nosso objeto de estudo foi a prática do professor alfabetizador dentro deste contexto de pobreza, como se dá esta relação entre as práticas desenvolvidas e a pobreza que é tão latente nesta comunidade, a metodologia utilizada pelos professores, as atividades e como ocorre o processo de avaliação.

Nesse sentido, os conteúdos precisam ser relevantes, terem ressonância na vida dos educandos, deve ser um prolongamento daquilo que os alunos esperam e necessitam, “necessárias a vida”, (Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, 2008 p.13 *apud* Vygotsky (1987), os saberes envolvidos nestes movimentos são os conhecimentos que os alunos já trazem os saberes do professor os saberes culturais e a história do conhecimento.

Segundo Freire (1996) no seu livro “Pedagogia da Autonomia” nos instiga a necessidade de nos educadores termos a “rebeldia” necessária para compreender a estrutura opressora da nossa sociedade.

Observamos que a Escola Municipal São Silvestre, a qual está localizada em território de grande vulnerabilidade e risco social, traz na composição de sua equipe pedagógica moradores de outras localidades, sendo que estes se deslocam até o Bairro apenas para exercerem seu trabalho e que tal fato contribui para que estes professores não possuam um melhor entendimento sobre a realidade em que seus alunos estão inseridos, assim como sua trajetória.

A escola em questão contempla um percentual aproximadamente de 50% dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, a maior parte dos estudantes reside no próprio bairro, porém alguns moram em chácaras distantes da escola, sendo que estes são transportados pelo transporte escolar da Secretaria Municipal de Educação, enfrentando um trajeto precário, pois as ruas não possuem pavimentação ou calçamento.

Diante do contexto em que a escola São Silvestre está inserida, a equipe pedagógica tem proporcionado aos alunos práticas pedagógicas e atividades que promovam a aprendizagem significativa?

Justificamos nossa pesquisa pelo contexto de pobreza no qual a escola está, inserida com 50% dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, e por conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da escola pesquisada.

O principal objetivo foi de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa nas classes de alfabetização, e suas contribuições para promoção da aprendizagem, ou para reforçar a desigualdade social. Objetivos específicos: identificar as atividades propostas pelos professores das turmas de alfabetização no componente curricular de Língua Portuguesa; verificar se as atividades estão de acordo com as hipóteses de escrita de cada estudante.

Para nortear nossa pesquisa, procuramos trazer um pouco das relações sociais, alguma reflexão sobre o currículo e no decorrer deste trabalho procurou compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento, na perspectiva de diferentes autores, e suas contribuições a cerca desta temática.

A metodologia que utilizamos foi análise de conteúdo, organizamos os dados coletados em categorias, nas considerações finais a conclusão da pesquisa realizada.

Esse artigo está estruturado da seguinte maneira: introdução, revisão de literatura, metodologia e análise de informações e considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A educação faz parte do conjunto de direitos que todo cidadão tem, a efetivação concreta destes direitos são os indicadores do grau de democratização de um país, ou a falta de acesso e oportunidades revela os déficits de democratização e o empobrecimento do sistema, tornando os seres humanos embrutecidos e insensíveis às questões sociais que os cercam. (FORTES, 2015)

Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar as carências materiais que chegam à escola e a se preocuparem somente com as questões morais de ser pobre. (ARROYO, 2015).

Dessa forma os pobres são vistos como “carentes” inferiores em capacidade, pobres de espírito, pobres de valores, responsabilizados por sua própria condição.

Só que a pobreza é mais complexa do que aparenta, se ela for vista apenas pelo viés educacional, sua complexidade fica mascarada, pois é uma questão social, política e econômica, e a relação entre educação e pobreza não se expressa de forma linear, de um lado a educação é entendida como ponto de ruptura da desigualdade social, mas de outro ela é concebida como reforçadora da desigualdade social, não levando em consideração a população historicamente desfavorecida. (ARROYO, 2013)

Segundo Apple (1989) as escolas e as práticas educacionais sofrem constantes pressões para se adaptarem às necessidades econômicas orientadas ao aumento constante da produtividade e do consumo. Entretanto alguns fenômenos

educacionais não são explicáveis pela determinação econômica em última instância, sem uma análise que incorpore as questões de gênero e étnico-racial.

Na ótica de Arroyo (1989) a escola passa a ter diferentes utilidades para cada um que a procura. E seu papel diante de milhões de adolescentes e crianças pobres seria de moralizá-los, educá-los e prepará-los para o mercado de trabalho. Não garantindo aos pobres o conhecimento científico, que possa vir a libertá-los deste ciclo vicioso de pobreza, mas apenas lhe será dado o mínimo de habilidades de leitura e escrita, uma educação pobre para os pobres, habilidades e não conhecimento, currículos pensados para moralizá-los e não para garantir o direito ao conhecimento. A pobreza é uma questão estrutural, que vem muito antes do capitalismo, onde há rico há pobre, e assim a vida segue.

DURKHEIM (*apud* LIMA, 2010) comenta que a educação pode ser compreendida como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social. Partindo desta orientação, elabora sua teoria da educação, propondo uma socialização metódica das gerações novas. Para ele (a exemplo de Comte), era necessário articular a pedagogia à sociologia, uma vez que a escola teria como finalidade suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade e que seriam aplicáveis à mesma. Assim, os fins da educação são determinados pela sociologia, pois a educação e a pedagogia para o autor são anexos apêndices da sociedade, que não carecem de autonomia para se desenvolver. Neste sentido Durkheim observava que era necessário a escola ensinar as normas sociais às crianças por meio de metodologias apropriadas quer sejam técnicas, linguagens ou arranjo do prédio escolar. O saber a ser produzido deveria ter como meta central perpetuar a ordem social, por meio de uma pedagogia que reproduzisse a organização social que se tinha. Ao enfatizar que a educação é um anexo da sociedade, cujos fins devem estar voltados para ela, o autor destacou o caráter determinista de sua teoria educacional, pois concebia que a escola deveria reforçar os padrões de comportamento sociais, satisfazendo as necessidades sociais por meio da imposição de suas regras. Com Durkheim a pedagogia ganha um estatuto de autonomia, desvinculando-se a princípio da teologia, da moral e da filosofia.

De acordo com MARX, (2012 *apud* LIMA), embora tivesse seu objeto de estudo centrado na crítica socioeconômica da sociedade capitalista, entende que a

educação, nesta sociedade, é um elemento de manutenção da hierarquia social. Enfatiza outra perspectiva a partir do desdobramento do pensamento pedagógico materialista como crítica à economia política e ao modelo de educação burguesa para a proposição da educação da classe trabalhadora. Neste sentido o materialismo pedagógico é uma abordagem do pensamento pedagógico socialista, cuja ênfase maior está na proposta de uma educação para e pela participação de todos primada pela justiça social. Tem como característica a reivindicação de uma educação integral baseada no trabalho produtivo como princípio, as relações sociais e a prática interventiva no real, o trabalho manual como mola propulsora da construção do conhecimento, uma educação política, uma educação laica/dissociada de viés religioso ou atrelada a facções ideológicas em sentido restrito, educação pública de tipologia única para todos e participativa pela intervenção pontual do estudante em sua própria história e de sua coletividade.

Neste contexto Bourdieu (1975), diz que a escola se torna reprodutora, não resolve o problema, mas reforça-os à medida que reproduz a relação de poder em relação às classes populares, mascarando a realidade social.

A escola ignora as diferenças socioculturais privilegiando em sua prática as manifestações das classes dominantes, favorecendo assim os que já sabem, desta forma a escola é considerada para este sujeito continuidade da sua família, da sua prática social, enquanto para os filhos das classes trabalhadoras, precisam aprender a concepção de mundo das classes dominantes, desvinculada totalmente de sua realidade. (BOURDIEU, 1975)

Para os filhos das classes trabalhadoras a escola representa uma ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados ignorados, desconstruídos, precisando construir novos padrões ou modelos a serem seguidos. Dentro dessa concepção é evidente que alcançar o sucesso para os filhos dos ricos é mais fácil que para o filho dos pobres, que precisam desaprender o que sabem, para aprender uma nova forma de agir e pensar para sobreviver nesta sociedade. (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Desta forma o sistema educacional reproduz por meio da violência simbólica as relações de dominação, a ideologia das classes dominantes assim Bourdieu (1988) considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo o fazer pedagógico como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos

educandos uns sistemas de hábitos que os caracteriza como pertencentes a certo grupo ou a uma classe.

Bourdieu (1988) aponta ainda, que além de promover aqueles que se acham aptos a participarem dos privilégios do uso do poder o sistema educacional cria disfarçadamente, um sistema que exclui os não privilegiados, convencendo-os a submeterem-se a dominação sem se dar conta. Desta forma a escola cumpre seu papel de reprodução cultural e social, ou seja, o da sociedade capitalista. E a escola pública que atende os filhos da classe trabalhadora, que depende da sua contribuição para sua

Segundo Miceli (2001) a educação de certa forma, reproduz as desigualdades que se verificam na sociedade, por meio de mecanismos de dominação, de burocratização dos sistemas escolares que se consolida por meio de políticas públicas, que determina como se dará as relações neste espaço, que conteúdos serão trabalhados, o que é relevante, ou apenas o que é necessário se estudar, dando uma visão de unidade no mundo escolar, desconsiderando as diferenças, e a história de cada um.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Telemâco Borba (2008), parte da historicidade do homem, e que seu desenvolvimento se dá nas relações sociais, e nas mudanças sociais a educação escolar deve ser um projeto humanizador de promoção e desenvolvimento como direito universal, que deve servir para a elevação da condição humana, como direito garantido a todos. Se todos têm direito a educação isso implica que todo ser humano pode e precisa receber educação e que nenhum cidadão pode ser excluído desse processo.

Então temos nas escolas um conjunto de intenções pedagógicas existentes em nossa prática educativa cotidiana para regulamentar o acesso aos conteúdos vistos como necessários para cada ano da vida escolar, o currículo, nele estão todos os conteúdos que se ensina, e também tudo que se deixa de ensinar em sala de aula, e que às vezes não é oficialmente prescrito (BORBA, 2014)

Podemos entender o currículo como lugar de representação simbólica, isto é, um jogo de poder, lugar de inclusões e exclusões, submetido ao discurso e a ideologia dominante. (Bourdeu,1988)

A função do currículo é concretizar e tornar explícitas as intenções que irão direcionar o planejamento e as principais atividades do processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira (2003) ao discutir o processo de criação de currículos nos cotidianos das escolas pelas práticas de professores e estudantes, contribui na argumentação salientando a importância de evidenciarmos a “arte do fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar de reprodução e/ou implementação dos programas projetos e propostas curriculares prescritivas. Assumindo de modo contrário, uma perspectiva para pensar o currículo a partir do que, é de fato acontece nas escolas, a referida autora argumenta que sobre o cotidiano escolar:

[...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além dos previstos nas propostas oficiais. Especialmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através dos quais professores buscam o aprendizado de seus alunos, avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69)

Para repensar o currículo como conhecimento em redes, faz-se necessário não assumir uma contradição dicotômica entre prescrições curriculares formais oficiais e currículos utilizados nos cotidianos das escolas. De fato, entendemos que nos cotidianos escolares, os currículos realizados, ou praticados (OLIVEIRA, 2003), ou em redes (ALVES *et al.*, 2002) se expressam como possibilidades potentes para problematização e ampliação dos discursos sobre currículo, incluindo as prescritivas oficiais, entre tantos outros fatores que são determinantes na tessitura dessas redes.

Segundo Macedo (2006, p.98), ajuda-nos nessa defesa ao dizer que muito embora a distinção entre currículo formal e o currículo vivido tenham surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Levando ao fortalecimento a lógica do currículo como prescrição e privilégio de uma concepção linear de poder.

De acordo com Perrenoud (1995), não há currículo ingênuo, pois ele sempre sugere uma opção, um perfil de sujeito a ser “alcançado”.

O mesmo autor versa de um currículo formal, que de certa forma controla o processo educativo em determinado contexto onde ele é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas.

Assim como, currículo real, que é a forma de como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Por mais pormenorizado que seja, o currículo prescrito não consegue “programar” completamente tudo o que será realizado em sala de aula.

Igualmente, com currículo oculto que no cotidiano escolar ocorre uma série de aprendizagens nas quais são interiorizados conhecimentos que não estão previstos e nem pretendidos anteriormente, ou explicitamente. Essas aprendizagens, que são aprendidas no domínio do não-dito, constituem-se no conteúdo do currículo oculto ou escondido como afirma Perrenoud (1995).

Para ARROYO (2013) o fato dos elementos estarem ocultos destacam o que acontece de maneira subliminar, ou seja, torna a força modeladora deste currículo mais eficaz, pois se o que está escondido for revelado, ou seja, se a escola tirar de suas ações as roupagens idealistas, ele deverá assumir abertamente que prepara sujeitos para atender as necessidades da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) orienta que os esforços do sistema de ensino, escolas e professores se devem dar no sentido de assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, evitando que suas trajetórias escolares sejam retardadas ou indevidamente interrompidas.

A implantação do sistema de Ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental contrapõe de modo geral, a lógica da seriação e do modelo escolar clássico, visto que 40% crianças e pré-adolescentes que tem concluído o Ensino Fundamental saem sem conseguir fazer uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. (Brasil, 2013).

Estes dados nos instigam o debate no cenário educacional atual sobre a efetiva implantação dos ciclos e suas relações com os direitos de aprendizagem das crianças. A ênfase na denominação dos anos iniciais como ciclo de alfabetização sinaliza a nosso ver dois aspectos: a centralidade de alfabetizar todas as crianças no primeiro ciclo, e a existência de uma demanda ainda não resolvida a contento. (PNAIC, 2013)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança aprende o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e desenvolve as competências para o uso da tecnologia da escrita. Soares afirma que:

No processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a criança deve entrar no mundo da escrita, fazendo uso dos dois “passaportes”: precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pelo processo de alfabetização, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita, pelo processo de letramento. Se lhe é oferecido apenas um dos “passaportes” - se apenas se alfabetiza, sem conviver com as práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido, parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro “passaporte” - se apenas, ou, sobretudo, se letra, sem se apropriar plena e adequadamente da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela. É importante considerar que a alfabetização supõe o ensino de forma explícita, sistemática progressiva das convenções da língua a partir de textos reais, ou seja, de gêneros de circulação social. (Telêmaco Borba, 2014, p.28)

Portanto, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado de usar estas habilidades em práticas sociais. O letramento, adquirido por meio da leitura e escrita de diferentes gêneros e suas características específicas, de contato e manipulação de diferentes portadores de textos, é que levará a estudante a conhecer e participar da cultura escrita. (BORBA 2014 p. 28)

De acordo com o Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental de Telêmaco Borba (2014) compreende-se, hoje, que a alfabetização e letramento como processos concomitantes e especificidades diferentes, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis, e esta compreensão deve pautar a concepção de alfabetização realizada no processo ensino-aprendizagem.

Nas orientações sobre alfabetização, nas publicações do MEC, encontramos que:

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma eles começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano de expressão (dos sons) que diz respeito as formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. (MEC, 2009, p.47)

Destacando o papel do sujeito na sociedade em relação ao contexto social do mundo contemporâneo Soares (2004) apresenta o seguinte posicionamento:

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, para receber instruções, para concertar um aparelho, para tomar um remédio, em fim para não ficar perdido. (SOARES, 2004)

Segundo Soares (1998), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita

Neste entendimento, MORAIS e ALBUQUERQUE (2004) afirmam que para alfabetizar letrando faz-se necessário democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar a criança a ativamente construir essa invenção social que é a escrita alfabética. Esses autores reportam-se para a escola em sua ação pedagógica no sentido de refletir de modo mais profundo sobre os aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ferreiro (2001) em sua concepção de alfabetização se opõe a Magda Soares quando enfatiza que o processo de alfabetização é restrito, refere-se apenas ao aprender/ensinar a ler e escrever, a codificar e a decodificar os signos linguísticos. Na sua visão como alfabetizadora o processo de alfabetização e letramento são conceitos que embora distintos, constituem-se em elementos complementares. (FERREIRO, 2001)

Na ótica de Ferreiro (2001) o termo letramento está intrínseco no processo de alfabetização, uma vez que considera o sujeito social no processo de construção do seu conhecimento. Segundo sua teoria a alfabetização caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem instrução direta vinda dos adultos, elaboradas pelas crianças em processo de construção do conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

Ambas as autoras nos alertam da importância do professor, principalmente o das séries iniciais, terem maior conhecimento da psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelas quais as crianças aprendem a ler e escrever e também para poder detectar e entender os erros construtivos característicos das fases em que se encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, isto é, desafiando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento. Em se tratando do processo ensino-aprendizagem torna-se relevante mencionar a dimensão pedagógica do processo de alfabetização. Ferreiro (2001) afirma que na prática pedagógica nada é fechado, e dependente do modo de conceber o processo de aprendizagem. As

mudanças necessárias para a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método, novos testes e materiais didáticos.

Na realidade o professor precisa mudar esta imagem em relação a escrita e a criança. A escrita é uma representação da linguagem e a criança não é: “um par de olhos”, um par de ouvidos, uma mão que pega, um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Para a autora a criança é um sujeito “que pensa, que constrói interpretações que age sobre o real para fazê-lo seu”.

A o nível de desenvolvimento real que compreende as ações já internalizadas pelo alfabetizando, ou seja, é aquilo que ele já aprendeu e consegue fazer sozinho e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde à aquilo que o alfabetizando está em potencial de aprender, no momento, ou melhor aquilo que ele consegue aprender ou fazer com a ajuda de alguém. Entre estes dois níveis encontra-se a zona de desenvolvimento proximal, definidora daquelas “funções” que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento, e é ali que o alfabetizador deve intervir, mediando o processo de aprendizagem, para que estas funções potenciais se tornem reais. (VYGOTSKY, 1998, p113)

O mesmo autor atribui à escola fundamental importância, bem como ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem. A intervenção deliberada por parte do docente acelera o desenvolvimento de funções mentais, isto é, cria uma zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento de uma capacidade promove e auxilia o desenvolvimento de outra e isto ocorre através das interações no meio cultural em que vive os indivíduos.

3 METODOLOGIA

Gil (1999) define a pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Assim, as pesquisas denominadas de qualitativa não se preocupam com representatividade numérica, porém, com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização, etc. (Goldenberg, 1999).

Nessa perspectiva esse artigo se utilizou da pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais ou receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais. (GIL, 1999, p.66)

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise nas comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Alguns exemplos elucidados são simples e sem pretensões, visam um investigador iniciante na tarefa seguinte: o jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática. (BARDIN, 2009)

A pesquisa é qualitativa e os métodos de análises foram: a pesquisa documental e análise dos conteúdos.

Foram analisados os planejamentos de um mês de duas professoras do 1º ano do ciclo inicial de alfabetização da escola pesquisada;

Após leitura de cada um dos planejamentos, foi elencadas as quatro categorias de análise. Que são as seguintes: organização do conteúdo, natureza das atividades, concepção metodológica e avaliação que estão organizadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Categorias de análise

1) Organização do conteúdo	1.1 disciplinar	1.2 interdisciplinar
2) Natureza das atividades	2.1 treinamento gráfico	2.1 consciência fonológica
3) Concepção	3.1 tradicional	3.2 sociointeracionista

metodológica		
4) Avaliação	4.1	4.2 formativa

FONTE: AUTORA

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao analisar os planos de aula percebemos que há uma diferenciação no trabalho das duas professoras, mesmo estando no mesmo local de trabalho e com a com turmas do primeiro ano cada uma caminha em direções diferentes, os planos de aula são singulares, assim como, e as metodologias.

Para melhor melhora análise faremos uma breve apresentação das categorias de análise.

Organização do conteúdo:

Tradicional: De acordo com Saviani (1991), o método tradicional é o mais utilizado pelos sistemas de ensino, seja ele público ou particular. As escolas mais conceituadas do mundo são bem tradicionais, entre elas as inglesas e suíças. É o modelo de ensino mais utilizado e até mesmo mais desejado pela sociedade. A escola é o lugar onde se realiza a educação e funciona como uma agência de uma cultura complexa. É um ensino que se preocupa com a variedade e quantidade de conceitos. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos.

Interdisciplinaridade: Corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LUCK, 1998, apud Proposta Pedagógica da Rede Municipal de ensino, 2008).

Na elaboração do conhecimento, a interdisciplinaridade pressupõe uma nova forma de pensar a realidade, propõe a integração dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de produzir novos conhecimentos de modo mais abrangente e aprofundado, favorecendo assim a compreensão do aluno. Superando a fragmentação do conhecimento.

Natureza das Atividades: O processo de alfabetização está relacionado com a aquisição da escrita e da leitura, mas para tanto a criança precisa ter consciência dos sons que ouvimos e falamos, através dessa consciência fonológica é que identificamos nas rimas, e terminações com o mesmo som, e ainda que compreendemos as estruturas sonoras para a formação de novas palavras. Portanto as atividades desenvolvidas pelo professor alfabetizador não devem ser somente de processamento ortográfico, mas sim devem favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica.

Concepção metodológica: O método fônico tem como unidade central o fonema e “passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome som da letra” (RIZZO 1986, p. 07), parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada, sendo esse o principal objetivo do método.

Método tradicional, tem seu ensino baseado na ortografia perfeita, ensinada através de regras gramaticais, confundindo ainda mais a aprendizagem do aluno, e deixando às vezes seus textos escritos de forma ortograficamente correta, porém sem sentido, o método tradicional cria seus próprios ideais, que o aluno tem por obrigação segui-lo, aprendendo uma lição após a outra. (Pedagogia ao Pé da Letra, abril de 2013)

Avaliação: Segundo a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2008), como processo diagnóstico a avaliação não se constitui apenas em forma de descobrir se o aluno aprendeu, mas de refletir sobre o ensino e a eventual necessidade de transformação das práticas.

A partir dos resultados evidenciados, o docente precisa fazer uma reflexão sobre sua prática, sobre a significância dos conteúdos trabalhados, sobre os conhecimentos elaborados a partir deles e sua relevância na vida dos alunos. Esta reflexão será o subsídio para suas ações pedagógicas futuras. A avaliação é, antes de tudo a maneira de descobrir se o trabalho do professor está dando resultado.

O ato de avaliar deve detectar as dificuldades mais comuns dos alunos e do professor a partir de registros contínuos das fases do processo ensino/aprendizagem, das observações realizadas em sala de aula, das atividades realizadas individual ou coletiva.

A partir das observações percebemos que as professoras têm uma certa organização com relação aos planejamentos, porém falta um trabalho sistemático com a consciência fonológica, que já vimos na revisão de literatura que é base no processo de alfabetização.

Podemos citar como pontos positivos no trabalho da professora A, que tem uma compreensão um pouco mais aprofundadas com relação a alfabetização do que a professora B.

- Organização didática
- Critério de apresentação dos conteúdos a serem trabalhados
- Utilização de metodologia (método das boquinhos ou fônico)
- Utilização de vários gêneros textuais

Neste quadro poderemos visualizar melhor o equívoco na organização dos planos de trabalho analisados.

	Professora A	Professora B
Organização do conteúdo	O trabalho é organizado de forma disciplinar, fragmentado, não permitindo a integração dos conteúdos, e estes ficam descontextualizados sem significado para o aluno. Há uma descontinuidade no processo de alfabetização, a professora precisa trabalhar as outras áreas, então a alfabetização fica interrompida por vários dias, dificultando a compreensão do processo.	O trabalho é melhor organizado, a professora tenta fazer um trabalho interdisciplinar, articulando as disciplinas. Procura dar continuidade no trabalho, envolvendo a alfabetização com as outras áreas do conhecimento.
Natureza das atividades	As atividades	As atividades

	<p>desenvolvidas são de processamento ortográfico, (visual), não há um trabalho de reflexão sobre o valor sonoro, não há um trabalho com rimas, cantigas, jogos, letras móveis, brincadeiras e nem produção de texto coletivo. Embora a professora utilize diversos gêneros textuais como pretextos para trabalhar determinado padrão silábico, estes não são explorados de forma adequada.</p>	<p>desenvolvidas são na maioria de processamento visual, embora a professora utilize algumas rimas e brincadeiras, sempre partindo de um gênero textual.</p>
<p>Concepção metodológica</p>	<p>Esta professora trabalha de forma bem tradicional, iniciou pelas vogais e ficou o mês todo neste conteúdo, o método trabalha uma lição após a outra de forma mecânica sem reflexão sobre o valor sonoro.</p>	<p>A professora utiliza o método fônico, procura trabalhar com o som das letras, para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Avaliação é abrangente, de acordo com as atividades propostas, mas nada específico. Não se processa de forma diagnóstica, porque tem na turma vários alunos</p>	<p>A avaliação também é abrangente, de acordo com os objetivos propostos. A professor procura fazer um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam</p>

	<p>que ainda não estão alfabetizados, e não há uma reflexão sobre a prática do professor, não se observa nos planos de trabalho nenhuma mudança na metodologia e nem realização de atividades diferenciadas para os grupos de alunos que ainda não se apropriaram do código.</p>	<p>maior dificuldade de aprendizagem, desta forma a avaliação não é generalizada.</p>
--	--	---

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da conclusão desse artigo, constatamos que as atividades desenvolvidas pelas professoras A e B, da escola pesquisada, não oportunizam uma aprendizagem significativa, caracterizando a questão levantada por Arroyo (2013) “Currículo pobre para os Pobres.

Alguns estudantes destas turmas por vezes são vistos como alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas, na realidade as atividades propostas pelas professoras são desconectadas com as necessidades de aprendizagem dos discentes. Da mesma, forma analisamos como “problemas de ensinagem”, e falta de conhecimento científico acerca dos conteúdos a ser ensinada, que gera uma postura em que o adulto concebe a aprendizagem a partir da sua concepção de quem já domina o conteúdo.

Com isso devemos considerar não só o trabalho do professor, mas também o da família que tem papel fundamental no processo de aprendizagem da criança.

Muitas vezes focamos o fracasso da aprendizagem nas séries iniciais, pela metodologia utilizada pelo professor, mas mais importante que a metodologia utilizada para a alfabetização, seria o conhecimento sobre o processo de aprendizagem da criança.

Destacamos como ponto importante desta pesquisa “o olhar para a criança”, como sujeito do processo, precisamos entender que os estudos não criaram métodos de ensino, mas nos propiciam uma reflexão e adequação na construção do processo de aprendizagem para efetivar, ou viabilizar a alfabetização.

Para Ferreiro (2001 *apud* COELHO, 2009), “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário”.

A alfabetização e o letramento poderão ser um meio de mudança para a sociedade, e o professor alfabetizador tem um papel importantíssimo neste processo, pois é o responsável pela orientação no momento inicial da vida escolar do cidadão, e contribuirá neste processo.

Uma vez alfabetizado e letrado, dominando a leitura e a escrita será possível o exercício pleno da cidadania, podendo na prática cobrar e exigir seus direitos, atuando de forma transformadora no meio em que vive.

PAULO FREIRE (1987) afirma que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político”.

Com a conclusão desse artigo algumas sugestões para novas pesquisas sobre esta temática: Ampliar as pesquisas para aprofundamento do currículo favorece ou não a resistência a pobreza, sobre a formação continuada com essa temática e também como o currículo dos futuros professores lida com esta temática.

Repensar o currículo junto à equipe de professores da escola para que venham a desenvolver uma prática pedagógica com atividades significativas de promoção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A infância interroga a pedagogia. In SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina de Soares. Estudos da infância: educação práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Módulo introdutório.** Curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade. 2015. Módulo IV Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013

_____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto. (Org). Corpo. Infância exercícios tensos do ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.p.23-54
Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental / Organização e revisão: Rosemari de Souza, Ila Carneiro Rodrigues e Ronilse Rosequine. 2ª edição. Telêmaco Borba, PR. Secretaria Municipal de Educação. 2014.292p. il.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. In Farago e Fofonca, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; Afranio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. “De uma teoria da prática” In: ORTIZ, Renato (org) Pierre Bourdieu. São Paulo, Ática 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e ao Ciclo de Alfabetização, Caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio e Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 104 p.

CASTORINA, José Antonio et al. Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate. 6ªed., São Paulo: Ática, 2001. Cap.2, p.51-83.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

_____. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991. 104p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª Ed., São Paulo: Cortez,1987.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: _____. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4ªed., São Paulo: Scipione,1997.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Disponível em: <http://www.med.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. **Acesso** em: 6 maio.2011.

____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares. 2. Ed. 8.
Reimpr. ____ Belo Horizonte: Autêntica 2004.

TELEMÂCO BORBA, **Proposta Pedagógica**: Rede Municipal de Ensino/Revisão
Claudia Maria da Cruz. – Telêmaco Borba, PR: Secretaria Municipal de Educação,
2008. 76p.; Il. Col., 28cm.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins
Fontes, 1998. http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com.br/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html.