

O SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA COMO OBJETO DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO NUM REGIME CICLADO: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA

OLIVEIRA, Solange Alves de – UFPE

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. Introdução

Com o processo de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem a partir de 2001, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife passou a priorizar pressupostos teórico-metodológicos pautados em uma prática de ensino-aprendizagem que considerasse os diversos ritmos de aprendizagens dos educandos. Inserida nesse âmbito, a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida com um enfoque diferenciado.

Diante desse quadro transitório que atravessava a rede municipal, buscamos analisar alguns aspectos que passariam a compor o foco de mudanças a partir da implantação daquela proposta: Quais os encaminhamentos didáticos adotados na área de língua pelas mestras? Que conhecimentos de língua eram priorizados em suas práticas considerando cada ano do ciclo I? Havia preocupação, nas práticas pedagógicas, com o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens? Como as mestras vinham se apropriando das prescrições oficiais da proposta dos ciclos de aprendizagem da PCR, bem como das contribuições presentes no eixo do ensino de língua? Que “estratégias” ocorriam no rol dessas mudanças e que “táticas” estariam presentes nas práticas existentes no interior da escola e/ou da sala de aula referentes a essas estratégias?¹

Enfocaremos essas questões à luz das teorias que serão aqui abordadas: Transposição Didática (Chevallard, 1985), Apropriação dos Saberes da Ação (Chartier, 2000; Albuquerque, 2002) e Fabricação do Cotidiano Escolar (Certeau, 1985, 1994; Ferreira, 2003), com suas diferentes abordagens, mas com seus pontos de inter-relação no concernente ao tratamento dado ao saber e suas vivências na prática escolar.

2. Transposição didática no campo da alfabetização: influências de perspectivas teóricas

¹ Os conceitos de “táticas” e “estratégias” serão abordados posteriormente, com a análise da fabricação do cotidiano escolar, a partir de Certeau (1994).

A teoria da transposição didática trata especificamente das transformações pelas quais passa o saber, ou seja, do processo de *transposição de saberes* ensinados na escola.

Portanto, essa teoria pode ser analisada a partir de três tipos de saberes: *o saber científico, o saber a ensinar e o saber efetivamente ensinado*. O primeiro está ligado à produção acadêmica, embora Pais (1999, p. 21) destaque que nem toda produção acadêmica possa representar um saber científico. O *saber a ensinar* trata-se de um saber ligado a uma forma didática que serve para apresentar o saber ao aluno. Este é materializado nas propostas curriculares, nos livros didáticos, dentre outros materiais. O *saber efetivamente ensinado* é, em princípio, aquele registrado no diário de aula do professor (pode-se chegar a informações bem distantes do saber científico).

A seleção desses saberes ocorre num terreno marcado por uma extensa rede de influências, envolvendo diversos segmentos do sistema educacional. Essas influências contribuem na redefinição de aspectos conceituais e também na reformulação de sua forma de apresentação (PAIS, 1999, p.19). Esse conjunto de influências, presente na seleção de conteúdos, recebe o nome de *noosfera*, conforme Chevallard (1985).

No que se refere às transformações ocorridas no eixo do ensino de língua, especificamente no campo da alfabetização, frisamos que é sobretudo na década de 80, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que posturas didáticas hegemônicas referentes ao ensino e ao aprendizado daquele objeto de conhecimento, no palco das discussões, passaram a ser questionadas e revistas.

O processo de alfabetização, tal como concebido pela teoria da psicogênese, rompe com a visão tradicionalmente instituída de se levar em conta apenas a relação diádica entre o “método utilizado” e a “maturidade da criança que aprende”, a qual desconsiderava, portanto, a natureza do objeto de conhecimento envolvido na aprendizagem.

Conforme as autoras supracitadas, a escrita pode ser considerada ou como uma “notação da linguagem oral” ou como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. No caso da invenção da escrita, podemos afirmar que esta se constituiu num processo histórico de construção de um sistema de notação. Nesse caso, as principais dificuldades encontradas pelas crianças são de ordem conceitual, similares às da construção do sistema pela humanidade (FERREIRO, 1985, p. 16).

De acordo com Morais e Albuquerque (2004), os estudos de Ferreiro e Teberosky demonstraram que se faz necessário, nesse processo, descobrir o que a escrita nota e como a escrita cria estas notações. Os autores enfatizam, ainda, que para compreender o que a escrita alfabética nota no papel, é preciso exercer uma reflexão metalingüística, incluindo-se aí as habilidades de análise fonológica.

Sobre esse assunto, Freitas (2004) destaca que a consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalingüísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus processos e produtos cognitivos (SIGNORINI, 1998 apud FREITAS, 2004, p. 179).

Alguns estudiosos das duas correntes teóricas aqui tratadas – a teoria da psicogênese da escrita e os estudos sobre a consciência fonológica – parecem não comungar dos mesmos pressupostos quando se trata dos processos cognitivos de (re)construção da escrita alfabética pelos quais o aprendiz passaria.

Buscando um ponto de interseção, Morais (2004) enfatiza que no processo de evolução da escrita a criança entra, em certo momento, na “fonetização” (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1979) na qual certamente precisará dispor de habilidades metalingüísticas para analisar segmentos internos das palavras, a fim de elaborar hipóteses silábicas e alfabéticas de escrita. Do mesmo modo, aponta que não devemos considerar que o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica garantiria – por si só e sem influência da notação escrita – a compreensão do sistema de notação alfabética (SNA) e o aprendizado das correspondências fonográficas (MORAIS, 2004, p. 3).

Um outro eixo que tem suscitado discussão no campo do ensino de língua nas últimas décadas é de “letramento”, isto é, a necessidade de se *alfabetizar numa perspectiva para o letramento*. É sobretudo na segunda metade da década de 1980 que surge o termo “letramento” no discurso dos especialistas das áreas da educação e das ciências lingüísticas.

Para entendermos um pouco esse processo, explicitaremos a diferenciação entre alfabetização e letramento proposta por Soares. Segundo a autora, a primeira “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. O segundo, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (SOARES, 1998, p. 9-10). Este último objetiva,

sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 58).

A partir dessas discussões teórico-metodológicas situadas no âmbito do ensino de língua, é que nos interessamos em apreender como os professores, que passaram a trabalhar num regime de ciclos, vinham se apropriando dessas inovações ao atender alunos que chegavam à escola com diferentes conhecimentos tanto no âmbito do letramento, como no da notação alfabética.

3. O cotidiano escolar: um campo multifacetado

As práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações (plurais, criativas, singulares). Desse modo, a apropriação dos saberes envolvidos no que-fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes.

Tal pressuposto se evidencia no trabalho realizado por Albuquerque (2002), que procurou apreender como professores de 3ª e 4ª séries estavam se apropriando das prescrições oficiais da rede municipal de Recife para o ensino de língua, em particular para o ensino de leitura. Nesse estudo, a autora observou que os docentes pareciam não estar se servindo dos modelos teóricos que estavam presentes nos documentos oficiais orientadores da prática pedagógica (especificamente a proposta curricular da rede de 1996).

De acordo com Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer nas definições dos conteúdos a serem ensinados, que constituiriam as *mudanças de natureza didática*, ou dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, organização dos alunos na classe, etc.) que se caracterizariam como *mudanças pedagógicas*. A partir do processo de apropriação dessas mudanças, diferentes utilizações, operacionalizações ocorreriam nesse espaço educativo.

Como elementos essenciais dessas práticas cotidianas, as estratégias, conforme Certeau (1985, p. 15), se constituem enquanto “cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”; já a tática “é a ação

calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”.

Nesse contexto de transição do sistema seriado para o ciclado, imprescindivelmente, os sujeitos passariam por um processo de apropriação das “estratégias”, requerendo dos mesmos um (re)ajuste dos saberes da ação. A partir de então, novas “táticas” seriam fabricadas nesse cotidiano escolar.

Daí que essa pesquisa teve como objetivo analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Notação Alfabética nesse contexto de mudanças.

4. Metodologia

Nesse estudo objetivamos analisar as práticas de ensino e de avaliação no regime ciclado da PCR (implantado em agosto de 2001). Para atingir tal finalidade, entrevistamos nove professoras de três escolas da rede. Empregamos entrevistas focais com três mestras de cada instituição, dos três anos do ciclo I. O intuito foi desencadear uma discussão coletiva acerca de suas práticas de sala de aula, a partir do processo de implantação da proposta dos ciclos.

A entrevista de grupo focal é uma técnica que permite a obtenção de dados qualitativos acerca de questões de natureza complexa. Trata-se de um grupo de discussão com tamanho reduzido, cujo intuito é obter informações de caráter qualitativo em profundidade (GOMES & BARBOSA, 1999).

A fim de contrastar o resultado das entrevistas com outros dados da mesma realidade escolar, recorreremos aos “diários de classe” das mestras. Estas priorizavam o planejamento anual e os registros (de conteúdos/atividades realizadas, bem como do preenchimento do desempenho individual dos aprendizes).

Nesse trabalho, focalizaremos nosso olhar mais especificamente nas concepções das mestras explicitadas nos grupos focais a partir da implantação dos ciclos.

O material foi coletado no decorrer do ano de 2003. O quadro a seguir apresenta alguns dados sobre as professoras que participaram do estudo.

Escolas	Professoras*	Formação	Pós- graduação	Tempo de Magistério
A	Taís (1º)	História		Variou de 3 a 24 anos
	Eliane (2º)	Pedagogia	Sim	
	Leila (3º)	Pedagogia		
B	Andréa (1º)	Pedagogia		Variou de 7 a 18 anos
	Luíza (2º)	História		
	Mirele (3º)	Normal Médio		
C	Neves (1º)	Normal Médio		Variou de 12 a 27 anos
	Nélia (2º)	Pedagogia	Sim	
	Mariana (3º)	Pedagogia	Sim	

* Os nomes adotados na análise são fictícios

5. Análise dos resultados

De que forma procediam as mestras em sala de aula? Os encaminhamentos didáticos adotados na área de língua no 1º ciclo

No que se refere às formas de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo, sete das nove professoras afirmaram priorizar o ensino com textos, isto é, “partir sempre de um texto”. Dentro desse trabalho, algumas destacavam os diversos gêneros textuais (todas as mestras da escola B, Eliane e Leila - 2º e 3º anos - da escola A, Nélia e Mariana - 2º e 3º anos - da escola C). Esse dado destaca a relevância atribuída ao texto nas aulas de língua, o qual teria passado a assumir um espaço privilegiado no encaminhamento didático das docentes.

Essa opção de recorrer aos textos, respaldar o trabalho a partir de textos, tal como atestado anteriormente, apareceu mais nos segundos e terceiros anos. Ocorreu apenas um caso no primeiro ano (Andréa, escola A), o que parece revelar que, nos primeiros anos, as professoras não priorizavam essa unidade lingüística. É provável que isto se devesse a expectativas que as professoras do primeiro ano teriam acerca de um ensino que priorizasse a apropriação do Sistema de Notação Alfabética (SNA).

Apesar do texto ter sido uma prioridade na prática das professoras, conforme seus depoimentos, o trabalho com produção de textos, especificamente, ocorreu como encaminhamento mais sistemático apenas na prática de quatro professoras (as três dos terceiros anos e uma do segundo, Luíza, escola B). Talvez isto ocorresse em função do que se esperava, do que se planejava para o universo de alunos naquele ano-ciclo, no que antes equivalia à segunda série no sistema seriado, ou seja, que o educando lesse e produzisse textos.

Ainda nas atividades baseadas em textos, vale a pena ressaltar que houve dois casos nos primeiros anos em que as professoras partiam de um texto, sim, mas, em seguida, trabalhavam as palavras e as letras a partir daquela unidade lingüística (Professoras Andréa, Escola B e Neves, Escola C).

Outra atividade adotada por duas professoras da escola B (uma do segundo, Luíza, e outra do terceiro ano, Mirele) foi o ditado. Uma costumava trabalhar em grupos com listas (nomes de utensílios domésticos, cores, etc), a fim de que os alunos discutissem entre si a escrita das palavras e interagissem na resolução do que estava sendo solicitado (a grafia das palavras). Sempre os agrupamentos se davam por níveis de aprendizagem. A outra professora recorria ao ditado como alternativa individual, mesmo.

Nesse caso, as professoras dos primeiros anos pareciam estar mais preocupadas com a construção do sistema de notação alfabética pelo aprendiz do que com a produção textual. Embora utilizassem o texto, tinham a finalidade de “explorar os sons da escrita”, “padrões silábicos”. A professora Andréa (1º ano, Escola B) revelou estar mais preocupada em articular o trabalho dos diversos gêneros textuais com a construção da base alfabética pelos alunos. Ela costumava enfatizar a reflexão fonológica em suas aulas. Para isso, utilizava textos que tivessem rima, os nomes dos alunos, dentre outros.

Numa mesma escola, um caso no segundo e outro no terceiro ano, as professoras trabalhavam com “montagem de texto por meio de frases”. Segundo as mestras, essa alternativa didática motivava bastante, já que nem todos os alunos sabiam ler (Professoras Eliane e Leila, 2º e 3º anos, escola A).

Outra atividade adotada por duas professoras da escola B (uma do segundo, Luíza, e outra do terceiro ano, Mirele) foi o ditado. Uma costumava trabalhar em grupos com listas a fim de que os alunos discutissem entre si a escrita das palavras e interagissem na resolução do que estava sendo solicitado (a grafia das palavras). Sempre

os agrupamentos se davam por níveis de aprendizagem. A outra professora recorria ao ditado como alternativa individual, mesmo.

Em função das mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do ensino, incluindo a substituição do sistema seriado pelo sistema de ciclo na rede municipal de Recife, as professoras revelaram, em seus depoimentos, buscar alternativas outras a fim de atender à heterogeneidade na sala de aula.

Passaremos a discutir, os conhecimentos que as mestras consideravam importantes em suas práticas.

Conhecimentos a serem construídos pelo aluno na área de língua no 1º ciclo

Em se tratando dos conhecimentos a serem construídos no 1º ciclo, na área de língua, apareceu como prioridade, na fala das professoras, a “leitura”: sete das nove professoras afirmaram ter como meta desenvolver a leitura dos alunos, sobretudo porque era uma competência presente no “livro de competências” que foi distribuído pela rede para as professoras.² Com exceção da escola C (apenas a professora Neves, 1º ano), as professoras das outras escolas afirmaram priorizar como meta “a leitura”, em suas práticas.

“O fundamental é eles ler (sic). Fundamental, fundamental é ler. Pra eles é... é imprescindível ler, porque ele lendo, ele vai responder suas questões, ele vai poder fazer sua tarefa, ele vai poder entender o que tá fazendo e se ele não conseguir ler, ele ir pra 2ª série sem ler... Ele pode até ir sem escrever direito. Eu tenho um aluno pré-silábico, a hipótese dele pode até estar silábica, ainda na escrita, mas a leitura ele tem que ter, a leitura é imprescindível, pra poder até ele compreender o que tá acontecendo dentro daquela sala (...) Quando ele tiver no... no 3º ano ele vai desenrolar a escrita. O sistema de escrita fica como uma consequência mesmo” (PROFESSORA LUÍZA, 2º ano Ciclo I, escola B).

²PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Recife: Construindo Competências*. Recife: PCR, 2002.

Na mesma direção, oito professoras explicitaram como conhecimento a ser construído “a escrita” e atividades que priorizassem “esse aspecto” (com exceção da professora Mariana, da escola C) que frisava o tempo todo que sua turma estava bem adiantada, por isso a ênfase era em produção de textos, gramática.

Apesar da relevância atribuída à escrita, algumas professoras (como Luíza) deixaram claro que a escrita “viria como uma consequência” (como em depoimento anterior). O desenvolvimento da leitura garantiria, assim, a apropriação da escrita pelos aprendizes. Havia, ainda, uma expectativa de que a professora do ano seguinte desse conta dessa “tarefa”, já que o primeiro ciclo é considerado “um ciclo de alfabetização”. Portanto, caberia a todas alfabetizar e/ou letrar.

Em contrapartida, o ensino relativo à “compreensão e interpretação” foi considerado como prioridade apenas por quatro professoras, distribuídas igualmente nos 2º e 3º anos das escolas A e B. Portanto, nos primeiros anos, apesar das mestras ressaltarem a relevância de se investir em leitura, esta não parecia estar respaldada num trabalho de interpretação escrita do texto.

Outro aspecto reconhecido como uma prioridade nos conhecimentos a serem construídos, foi a produção textual com “começo, meio e fim”, “coerência e coesão”, como denominavam as professoras. Foram quatro professoras as que aludiram a este tópico, predominando as dos terceiros anos, já que ocorreu apenas um caso no 2º (professora Eliane, 2º ano, Escola A) e nenhum caso no 1º.

Considerando o ensino de “conhecimentos lingüísticos”, podemos afirmar que houve um investimento e prioridade evidentes por parte das professoras dos terceiros anos. Passaremos a destacar as formas de avaliação adotadas pelas professoras em suas práticas cotidianas.

As formas de avaliar no 1º ciclo na área de língua portuguesa

Ao discutirmos o tema avaliação, as formas de avaliação desenvolvidas pelas professoras, registramos seis casos em que as mestras afirmaram avaliar “por meio da observação” e/ou da “análise das produções escritas dos educandos”. Todas as professoras da escola C destacaram tal procedimento na avaliação. Na escola A, foi mencionado pela professora do 2º ano (Eliane) e, na escola B, por Andréa (1º ano) e Luíza (2º ano). Uma das mestras (2º, Eliane, Escola A) foi enfática ao destacar que confiava muito mais em sua observação que em outros instrumentos como a prova.

Acreditamos que essa preocupação vinha se dando, sobretudo, com a mudança que houve do sistema seriado para a organização por ciclos de aprendizagem, cujo objetivo era mudar, pelo menos do ponto de vista oficial, as antigas práticas de avaliação que quase sempre não consideravam os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos.

“A minha forma de avaliar é processual. Todo dia eu tô avaliando, todo dia, como eu lhe disse. Pra ter um, um registro assim, pra me servir de roteiro, o que é que eu faço? A cada dois ou três meses eu faço um ditado, né? Ditado ou uma produção qualquer escrita e dali eu vou analisando os níveis deles, mas eles nem sabem que tão sendo avaliados, só pra que eu me direcione mais, pra fazer as tarefas (...) Eu vou avaliando, na medida que eu vou percebendo: aquele menino já deu um pulo eu vou fazer uma avaliação, aí eu vou guardando os meus registros, pra orientar minha prática” (PROFESSORA ANDRÉA, 1º ano ciclo I, Escola B).

Os processos de “apropriação” e “fabricação” presentes nas concepções das mestras acerca do processo avaliativo, coincidem com o fato de cinco delas terem afirmado ser fundamental a comparação da evolução do aluno na construção do conhecimento. Mas essa concepção podia caminhar paralelamente à prática de compará-lo com um colega da turma e não com os conhecimentos construídos ao longo do ano.

Houve, ainda, a preocupação de algumas docentes em destacar o uso de algo que também oferecesse segurança, talvez até mais, que são as provas e testes. Quatro delas afirmaram desenvolver tal prática, embora esta coexistisse com outros encaminhamentos (como avaliar de forma “ampla”, “contínua”). Tal procedimento não apareceu nos primeiros anos, o que nos permite inferir que as professoras não o quiseram explicitar, ou não o faziam porque no primeiro ano (alfabetização), mesmo no antigo sistema seriado, o aluno não seria retido.

As três professoras dos terceiros anos e a do segundo ano da escola C afirmaram realizar provas/testes, embora a orientação da Secretaria de Educação, conforme a proposta³, fosse o registro das atividades, da construção das “competências”, ou seja, o

³ PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Universitária da UFPE, 2003.

perfil individual e o da turma. Segundo afirmaram, recorriam àqueles instrumentos também por cobrança de pais e alunos pelo uso da “prova oficial”.

O acompanhamento individual foi explicitado por quatro professoras de cada ano-ciclo diferente. Houve dois casos na escola A (1º e 3º anos), o 2º ano da escola B e o 3º ano da escola C. A respeito desse acompanhamento, a professora Leila (3º ano, Escola A), enfatizou a relevância de se “respeitar o nível do aluno”. Sobre esse assunto, a mestra destacou que aprendeu muito com a proposta dos ciclos e que estava muito tranqüila.

Parece-nos interessante que essa mesma professora, durante as discussões nos grupos, tenha afirmado que a proposta dos ciclos “foi jogada, sem negociação”, o que tinha deixado a equipe de professores “muito atormentada”. Essa “oscilação” revelava, assim, o processo de apropriação pelo qual as professoras passavam.

Através dos relatos, apreendemos que as professoras pareciam continuar com dúvidas “antigas” quanto à operacionalização da avaliação inserida num regime ciclado. Já aparecia, contudo, a preocupação em reunir os alunos por níveis de desenvolvimento, a fim de não comprometer a interação com os colegas, bem como seu aprendizado. Vejamos o que explicitaram a respeito da heterogeneidade na sala de aula.

A heterogeneidade no 1º ciclo na área de língua: como as professoras a compreendiam?

Ao abordar a heterogeneidade na sala de aula, as professoras atribuíram a mesma a diversos fatores, mais precisamente a aspectos individuais dos aprendizes e/ou extra-escolares. Não se referiram as suas práticas de ensino ou a questões da própria instituição escolar.

Um dos aspectos que mais contribuiria para a heterogeneidade na sala de aula, conforme apontado pelas mestras, seria a “ausência de um ambiente alfabetizador/letrado em casa”. Com exceção da professora Taís (1º ano, escola A), a qual não mencionou explicitamente esse aspecto, todas as professoras ressaltaram esse fator. Por outro lado, as professoras reconheciam que cada aluno tinha um ritmo (isto seria um processo natural). Isto era a concepção de todas as professoras dos primeiros anos e das professoras Luíza (2º ano, escola B) e Nélia (2º ano, escola C).

Essa heterogeneidade também estaria vinculada, essencialmente, às oportunidades que o aprendiz teve, à história de vida; enfim, sua origem determinaria seu rendimento em sala de aula e, posteriormente, e/ou concomitantemente, as oportunidades sociais. Foi o que apontaram as professoras Eliane e Leila (escola A), Andréa e Mirele (escola B) e Mariana (escola C):

Segundo a maioria das mestras, atrelada à história de vida, à origem social, a questão financeira não poderia deixar de influenciar no rendimento do aprendiz, na heterogeneidade existente na sala de aula (Luíza e Mirele, 2º e 3º anos, escola B).

Apesar de haver uma convergência, entre as professoras, em reconhecer as necessidades individuais dos aprendizes em sala, percebemos que o tratamento didático, a responsabilidade com um ensino que favorecesse o letramento gradativo dos alunos foi substituída pela responsabilização de fatores extra-escolares como: ambiente alfabetizador (poder aquisitivo mínimo), e, nesse caso implicitamente, o acompanhamento dos pais. Diante desse contexto nos perguntamos: como fica então a situação dos alunos, cujos pais são analfabetos? Se não cabe especialmente à escola a tarefa de realizar práticas de leitura e produções textuais com o intuito de inserir o aluno no processo de letramento, a quem caberia então?

As professoras também se posicionaram diante da heterogeneidade na sala de aula, explicitando suas alternativas para lidar com esse fenômeno. Como as professoras estavam lidando com a heterogeneidade na sala de aula? Quais seriam as alternativas didáticas que vinham realizando para atender aos diferentes ritmos?

Houve um reconhecimento unânime, com exceção da professora Neves (1º ano, escola C), de que era preciso diversificar as atividades, a fim de atender às necessidades de todos os aprendizes. As atividades realizadas em grupos e/ou duplas se constituía numa alternativa encontrada pelas professoras Luíza e Mirele (escola B, 2º e 3º anos respectivamente), Neves e Mariana (1º e 3º anos respectivamente, escola C).

Havia, também, conforme seis professoras, o propósito de deixar que os alunos interagissem entre si, na tentativa de “facilitar” a aprendizagem dos mesmos (Professoras Taís e Eliane, 1º e 2º anos, escola A; Andréa, 1º ano, escola B e todas as professoras da escola C). Encontravam, no entanto, certas dificuldades em persuadir certas crianças a interagir com os colegas do grupo para o qual foram designadas.

Um procedimento que a professora Leila considerava essencial para atender à diversidade referia-se ao que fazer com o aluno que não conseguia “acompanhar a

turma”. Conforme a mestra, quando isso acontecia, era preciso separá-lo do grupo-classe. Embora permanecesse na sala, as atividades eram “bem mais simples”, até que o mesmo pudesse acompanhar o grupo.

A professora Eliane gostava de chamar no quadro os alunos, observava o desempenho dos mesmos e, em seguida, intervinha, retomava o tópico coletivamente. Andréa e Mariana faziam atividades para todo o grupo-classe: não só diversificavam as tarefas, como também reservavam momentos para atividades coletivas.

Assim como no caso da explicação para a heterogeneidade, o lidar com a mesma parecia requerer procedimentos que nem sempre eram viáveis ou claros para as professoras. Era reconhecida a heterogeneidade na sala de aula, no entanto, quando a mesma era “extrema”, tornar-se-ia difícil operacionalizar soluções para lidar com a diversidade. No final das contas, a culpa pelo fracasso do aluno, dele não ter construído as competências, era atribuída a ele mesmo e/ou sua origem social. Justamente por isso, tornava-se arbitrário para as professoras a promoção automática desses alunos, já que não tinham construído os conhecimentos previstos.

Passagem entre os anos do ciclo I

Uma das características dos ciclos de aprendizagem é a passagem automática. Centrando-nos no interior do 1º ciclo da PCR, três anos, pudemos apreender, na ocasião da pesquisa, que o aluno passava para o ano seguinte independentemente de ter construído as competências esperadas para o seu ano-ciclo. O curioso foi que algumas professoras destacaram que a retenção era possível no último ano do ciclo I, mas tal afirmação ficou meio dúbia, já que oficialmente, a passagem era automática.⁴ Esse aspecto pareceu inquietar as professoras que estavam antes inseridas num sistema seriado, com autonomia para aprovar ou reprovar o aprendiz. Como esse procedimento perdia espaço num sistema como o de ciclos, as mestras passaram a se perguntar como avaliar.

Na verdade, a não-concordância com a promoção automática foi unânime nas três escolas. Foi considerada algo extremamente complicado diante da realidade de salas superlotadas, ausência de material, e, sobretudo, de orientações mais precisas quanto à operacionalização da proposta.

A reprovação “encobria” o que então estava vindo à tona: aquele aluno que, conforme as professoras pesquisadas, era “imaturo”, para passar para o ano seguinte, “não estava preparado”. Então, o que fazer, se não podia mais retê-lo?

Um outro aspecto que dificultava o trabalho das professoras eram aqueles casos em que tinham que receber o aluno no meio do ano letivo. A rede considerava a faixa etária, porém, na opinião das professoras, desconsiderava o nível de desenvolvimento em que o aprendiz se encontrava (professoras Eliane e Leila, 2º e 3º anos, escola A).

Diante das “estratégias” presentes na proposta, apreendemos, nas entrevistas, algumas “táticas” que estavam sendo fabricadas. Foi justamente nessa discussão da passagem entre os anos do ciclo que vieram à tona.

Com base em algumas palestras assistidas pelas professoras Eliane e Leila, 2º e 3º anos da escola A, ficou claro que o ciclo dava certa liberdade de fazer o que elas denominaram de “rodízio”, ou seja, mesmo que “estrategicamente” o aluno tivesse que passar de forma automática, as docentes “taticamente” registravam o nome dele no ano-ciclo seguinte, mas, na prática, ele permanecia no ano-ciclo em que era para ser retido. No entanto, segundo as mestras, a tática tinha um limite: se o aluno chegasse ao último ano do ciclo II e a escola só oferecesse até o ciclo II, ele tinha que ser aprovado de qualquer jeito. Além daquelas professoras, Luíza, 2º ano, escola B, também afirmou que alguns de seus alunos foram para um ano-ciclo mais avançado, enquanto outros, vieram para sua turma.

Não resta dúvida de que a maior preocupação das mestras era com a promoção automática. Para isso, fabricavam táticas que pareciam se adequar melhor às suas expectativas ao cotidiano em que atuavam. Além do “rodízio”, a preocupação com a promoção era tão evidente que as professoras referiram-se às faltas como uma alternativa para reter o aprendiz quando ele não tivesse condições de ser promovido. A professora Taís mencionou explicitamente que, quando o aluno não tinha “condições de ser promovido”, ela lançava faltas na frequência do mesmo até alcançar o percentual para retenção.

Com a imprecisão das competências delimitadas para cada ano do ciclo, as professoras pareciam depositar na docente do ano seguinte a tarefa de assegurar o desenvolvimento de competências que não foram construídas: do primeiro, no segundo,

⁴ Notamos que havia opiniões diversas a respeito da retenção no último ano do ciclo I.

e assim, sucessivamente. Daí a responsabilidade da professora do último ano do ciclo em reter ou promover o aluno⁵.

A professora Luíza afirmou ser importante um trabalho “diferenciado”, com uma sala especial que atendesse, sobretudo, o aluno que está no último ano do ciclo em que, de acordo com a professora, era necessária a retenção. Esse trabalho precisaria ter um apoio, no sentido também de permitir fazer esse aluno retornar ao ano-ciclo de origem.

Subjacente à não-concordância com a promoção automática estava o não-acesso objetivo aos registros, a não-clareza sobre como proceder com aqueles alunos que ainda apresentam dificuldades extremas para o ano-ciclo de atuação, a não-definição clara das competências por ano-ciclo, e aí cabe ressaltar que a proposta curricular, segundo as professoras, estava “muito vaga”.

Embora discordassem da promoção automática, as professoras não deixavam de reconhecer que, a partir dos ciclos, houve um respeito maior ao ritmo do aluno, flexibilizando-se o tempo escolar. Não deixavam, entretanto, de ressaltar os problemas que permaneciam em relação ao atendimento à diversidade.

6. Considerações Finais

Como fora destacado na introdução desse trabalho, julgamos que a partir da implantação da proposta de ciclos na PCR, as práticas de ensino e de avaliação viriam a passar por um processo de mudança, visto que os pressupostos que então seriam priorizados não convergiam com a lógica do sistema seriado. Aspectos como o registro de desempenhos alcançados em substituição às notas, o caráter flexível do tempo para o educando construir os conhecimentos esperados e a promoção automática estariam desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica no cotidiano das escolas públicas municipais de Recife.

Tendo em vista esse quadro explicitado anteriormente, é que nos interessamos em compreender um pouco como estava sendo operacionalizado o ensino a partir dessas

⁵ Numa mesma rede encontrávamos diferentes concepções da proposta. Em relação à retenção, por exemplo, alguns afirmavam que podia reter no último ano do ciclo, outras professoras afirmaram que não. Andréa (1º ano, escola B), só ficou sabendo que podia reter por faltas em 2003.

mudanças, tomando como eixo principal a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética no ciclo I.

Como um caminho para a legitimação da proposta dos ciclos na PCR, foi elaborado um documento contendo os princípios norteadores, os pressupostos político-ideológicos, as competências a serem desenvolvidas com os alunos. Esse se constituiu, certamente, num documento-referência à prática dos professores em sala de aula.⁶

Embora não tenha se constituído em objeto de análise em nossa pesquisa, tivemos acesso à proposta curricular da PCR (2002) e pudemos apreender que na mesma não havia delimitação das competências por ano-ciclo.

Acreditamos que, em função do que estava exposto naquele documento, as professoras atribuíram à escrita um sentido muito amplo e pouco preciso. Encontramos, por exemplo, quem mencionasse conceber a escrita como consequência da leitura. Ao mesmo tempo em que afirmavam traçar atividades, encaminhamentos para os aprendizes se apropriarem do SNA, interpretavam que a escrita viria “com o desenvolvimento da leitura”.

A explicitação dos conhecimentos a serem construídos em cada ano-ciclo também se constituiu num caleidoscópio de opiniões pouco precisas e oscilantes. Pareceu-nos notória a transposição do que havia na proposta (competências) e, com isso, a indefinição das mesmas para cada ano do ciclo, já que o documento oficial não fazia menção aos conteúdos e/ou competências a serem enfatizados por ano-ciclo.

No que se refere especificamente à prática avaliativa, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar “continuamente”, “processualmente”, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão “utópica” de avaliação, visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula.

Nesse processo de mudança da organização escolar para o regime ciclado, as mestras mostraram-se extremamente preocupadas com a *promoção automática*. Ao mesmo tempo em que as professoras concordavam em assumir-se a heterogeneidade e a flexibilidade do tempo escolar (atendendo, com isso, às necessidades do alunado), não

⁶ As mestras mencionavam a proposta curricular de 2002 com muita frequência.

deixaram de enfatizar que existiam casos em que “realmente não se podia fazer muita coisa”. O que fazer então diante dos casos “críticos”?

Diversificar as atividades era uma alternativa que as mestras vinham adotando em suas práticas, para tentar resgatar o aluno na tentativa de inseri-lo no grupo-classe. Estimular a interação entre eles também se constituía num “procedimento didático viável”. Esse procedimento didático (formas de agrupamentos) das professoras revela nitidamente o que Chartier (2000) denomina de mudanças de natureza pedagógica.

A partir dos dados aqui discutidos, acreditamos que não é possível continuar tratando a avaliação dissociada dos objetos do saber, nem tampouco desconsiderar as especificidades das práticas escolares cotidianas, se quisermos contribuir para uma cultura avaliativa que de fato atenda às reais necessidades do processo ensino-aprendizagem, viabilizando, assim, o objetivo de promover o sucesso do aprendiz.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais...* São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. *INRP*. n. 34. 2000. p. 41-56.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Departamento de Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. & _____. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- FREITAS, Gabriela C. M. de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina R. et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOMES, Maria Elasir S. & BARBOSA, Eduardo F. *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. São Paulo: Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. & ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. & LEAL, T. *Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras Hoje*. v. 39. n. 3. 2004. p. 175-192.
- PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara (Org.). *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999.
- PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Universitária da UFPE, 2003.
- PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: ‘Construindo Competências’*. Recife: PCR, 2002.
- _____. _____. *Ciclos de aprendizagem e a Organização escolar*. Recife: PCR, 2001.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.