

GT 3- Gestão Escolar , Práticas Educativas e Currículo da Educação Básica

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Rute Regis de Oliveira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ruteregis@hotmail.com

O presente trabalho é resultado de pesquisa realizada durante o mestrado em educação na UFRN no período de 2007 a 2009. Utilizamos de procedimentos como a entrevista semi-estruturada, a análise documental, o questionário e a observação não participante. O objetivo do estudo foi analisar no contexto de uma escola da Rede Pública, cujas crianças, segundo índices oficiais, conseguem se alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ações da gestão escolar que favorecem o processo de alfabetização. Justificamos nosso estudo por acreditar que ações executadas pela gestão têm um caráter formador/educativo no contexto escolar, por envolver e, assim, educar todos os integrantes de uma escola, na medida em que cria condições concretas, permitindo o envolvimento de todos, com maior ou menor intensidade, no processo de tomada de decisões e de sua avaliação. Em nosso esforço de reflexão e interpretação dos dados construídos em nossa pesquisa na escola Nossa Senhora da Guia, nos foi difícil encontrar, entre os múltiplos aspectos presentes nas ações relacionadas à gestão, distinções e aproximações, visto que todas elas, embora envolvam diferentes sujeitos, dinâmicas e situações convergem para a aprendizagem das crianças e para a efetivação de sua alfabetização. Assim, buscamos construir categorias que representassem uma possível marca distintiva entre tais ações, o que nos levou a agrupar as ações relativas ao funcionamento da escola como um todo, em sua dinâmica institucional – o que, como verificamos, no caso da escola, estão indissociavelmente articuladas aos seus processos e resultados – e as ações especificamente voltadas para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, fazemos um recorte e trataremos nesse artigo das ações relativas à organização do processo ensino aprendizagem a tratar: **Sistematização do planejamento do processo ensino-aprendizagem; Propiciação de recursos para a alfabetização e o letramento; Sistematização da Avaliação da aprendizagem.**

1- Sistematização de planejamento e do processo ensino-aprendizagem:

Consideramos, como nos propõe Zabala (2008), que o planejamento é uma ação/dimensão fundamental da organização e desenvolvimento da prática escolar, envolvendo todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem: para que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar (considerando-se capacidade de aprender de todos os educandos, bem como as peculiaridades de cada um), como ensinar, com que recursos, em quanto tempo, e ainda, como avaliar. Desse modo, o modo como se desenvolve (ou não) o planejamento em cada escola tem vinculação estreita com seus processos e resultados pedagógicos.

Partindo dessa premissa, interrogamos os sujeitos acerca de se/como/quando/com quem as atividades realizadas com as crianças eram planejadas. A esse respeito, assim se pronunciaram:

Geralmente, no início do ano tem um planejamento anual, nós temos nossa proposta curricular e temos o planejamento semanal e diário. A gente

procura trabalhar em dupla, eu trabalho no 3º ano da tarde, então eu faço o meu planejamento junto com a professora do 3º ano da manhã (Coordenadora e professora do 3º ano).

Agente faz muitos encontros, eu já trabalhei em outra escola pública e eu me sentia muito sozinha; o planejamento aqui é todo integrado, se tem duas professoras do 1º ano, semanalmente elas têm que se reunir e trabalhar juntas (Diretora).

As coordenadoras sempre perguntam como está o trabalho; nunca elas deixam a gente abandonadas, não. A gente sempre se reúne à noite quando há necessidade (Professora do 1º ano).

As reuniões pedagógicas são mensais e sempre nós estamos revendo o planejamento anual. A Diretora sempre pergunta como está o planejamento, então ela está sempre de olho. (Coordenadora e professora do 2º ano).

A ação de planejar deve ser uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções ideológicas, não se reduzindo ao preenchimento de formulários para controle administrativo. Desse modo, é um processo de racionalização, de organização e coordenação da ação docente (LIBÂNEO, 2000, p.223). Entretanto, nos adverte Zabala (2008, p.94) o planejamento deve ser, diversificado e flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos e a interação entre os mesmos, oportunizando aos alunos a apreensão e construção do conhecimento.

A partir das falas acima e também através de nossas observações e análises dos cadernos de planejamento das professoras e das coordenadoras percebemos que, de fato, existe na escola, mais que uma rotina, uma cultura de planejamento e uma articulação/interação entre as professoras e as coordenadoras e ainda, de modo muito forte, entre a diretora que segundo a coordenadora e professora do 2º ano está “*sempre de olho*”. Todas confirmaram que há muitos encontros/momentos de estudo/planejamento, as professoras se reúnem em dupla de acordo com o ano que lecionam e sempre estão acompanhadas ou por uma das coordenadoras ou ainda pela diretora que “traz textos ou contribui dando opiniões acerca das situações de ensino-aprendizagem”, o que evidencia a participação direta da gestão na instituição da cultura de planejamento das ações didáticas não como mero cumprimento de uma ação burocrática, mas como prática efetiva e viva de ação-reflexão sobre o ensinar-aprender.

Por outro lado, os recortes das falas da diretora “*eu já trabalhei em outra escola pública e eu me sentia muito sozinha*”, e da professora do 1º ano: “*nunca elas deixam a gente abandonadas, não!*” – se referindo às coordenadoras – nos remetem à necessária mediação, por parte de outros mais experientes, mais qualificados, ou institucionalmente responsáveis, dessa ação junto aos professores. Visto que planejar, como toda prática humana/social e, no caso específico do planejamento escolar, não é adquirida naturalmente, mas mediante situações de experimentação, de ajuda, de compartilhamento, faz-se necessária a intervenção sistemática junto aos professores.

Nesse sentido, diferentemente do que acontece em muitas escolas, onde os professores são entregues a si próprios em sua atividade de planejar, sendo essa, muitas vezes, realizada como mero ato burocrático e estéril, na escola Nossa. Senhora. da Guia, verificamos que tal não acontece, o que se articula com as aprendizagens das crianças.

Como nosso foco, dentro do objeto “ações da gestão” era o processo de alfabetização, e como o planejamento pedagógico precisa estar articulado ao Projeto Político Pedagógico da

escola, interrogamos os sujeitos acerca de se e como o PPP contempla a alfabetização das crianças. Vejamos o que responderam todas as docentes:

Eu acredito que ele está em primeiro lugar, é uma das nossas primeiras prioridades, é justamente o processo de alfabetização. (Diretora)

Está contemplado em todas as ações e metas que agente desenvolve de escrita e leitura e aprendizagem dos alunos (Vice-diretora).

Nós damos prioridade ao processo de alfabetização das crianças. É uma das nossas metas que está lá no PPP da escola. (Coordenadora e professora do 3º ano).

Com base nas falas, que revelam como os sujeitos compreendem/significam o objeto foco de nosso estudo, nas observações realizadas e na análise documental que empreendemos dos documentos da escola consideramos que o processo de alfabetização é prioridade de toda a equipe. O modo como é organizado o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que é atribuído à função social da alfabetização e da escola como lugar de conhecimentos que não são acessíveis no cotidiano da criança, à concepção da criança como sujeito capaz de aprender em condições adequadas, à aprendizagem como processo mediado, ao ensino como prática mediadora de aprendizagens que não se fazem de imediato e que carecem de intencionalidade e sistematicidade. E que na escola, essas práticas precisam ser planejadas, de modo a articular, tanto as peculiaridades do contexto particular de cada escola e de seus sujeitos, como as definições do sistema educacional em seus diferentes níveis e instâncias e as finalidades mais amplas da educação.

Nossa análise nos possibilitou perceber que na escola pesquisada a organização do trabalho pedagógico, sintonizada com seu PPP e com seu PDE, cujas metas e ações convergem para a aprendizagem das crianças, torna-se possível mediante a participação direta da direção, instituindo tempos e espaços, bem como condições favoráveis ao desenvolvimento das ações de planejar a prática, o que se converte em situações de formação para os professores e se reverte em melhoria da qualidade da educação das crianças.

2. Propiciação de recursos para a alfabetização e o letramento

Na escola pesquisada, a alfabetização é compreendida como processo de ensino-aprendizagem que envolve duas dimensões: a) apropriação do sistema de escrita alfabético e b) desenvolvimento de práticas textuais. Tal compreensão está em consonância com o que Soares (2001) denomina de concepção “atual” de alfabetização, corroborada por Mortatti (2002), Lopes (2008) entre outros, bem como pelos documentos oficiais (PCNs, RCNEI, PROFA, Pró-Letramento), o que denota o papel relevante da formação continuada na apropriação, ampliação e atualização de conhecimentos/concepções que embasam e orientam o planejamento e desenvolvimento das ações docentes com vistas à alfabetização.

Nesse sentido, as atividades de sala de aula – o que foi verificado nas observações – bem como outras extra-classe, voltam-se para a construção dos aspectos relativos à compreensão do funcionamento do sistema alfabético, seus elementos (letras, suas formas e valores sonoros), convenções e princípios que regem a representação, bem como das habilidades de produção e compreensão de textos escritos, seus usos e funções, gêneros textuais e suas características, procedimentos e estratégias de leitura, entre outros.

Essas atividades são, de fato, imprescindíveis à compreensão dos princípios e convenções que regem o funcionamento do sistema alfabético de escrita, ou seja, da compreensão do que é a escrita, do que ela representa e de como se faz a representação e, portanto, para a alfabetização. Mas, numa perspectiva de letramento, a apropriação de tais conhecimentos não se pode fazer isolada de situações de inserção das crianças em práticas de leitura e escrita. Considerando que, nas escolas, as práticas de escrita são, tradicionalmente mais privilegiadas que as de leitura e, considerando que nessa escola, os resultados (inclusive de leitura) em muito se diferenciam dos de outras escolas, buscamos investigar se eram desenvolvidas ações especiais e específicas para desenvolvimento da leitura.

Sim, várias atividades de incentivo à leitura, temos o correio aberto, o jornal escolar, temos empréstimos de livros, temos o cantinho de leitura, temos leitura extra-sala, tudo isto está envolvido com o projeto de leitura da escola.
(Vice-diretora):

Segundo a vice-diretora da escola o “correio aberto” envolve sempre um tipo de texto que é a carta e a proposta de escrita, pelas crianças, de cartas para os colegas ou para outras pessoas, bem como o depósito da carta na “caixa-correio” de cada turma. Todas as semanas, às quartas-feiras, que é o “dia do correio”, cada turma sorteia um aluno para ser o carteiro. Esse carteiro seleciona todas as cartas e sai nas salas de aula entregando.

Essa atividade configura-se como uma situação, tanto de alfabetização, de apropriação das propriedades do sistema de escrita e de desenvolvimento de procedimentos de escrita e leitura, como de letramento, ao inserir as crianças em práticas, ainda que artificiais, presentes no meio social. Além disso, exatamente pela criação “artificial”, de “faz-de-conta” amplia, como propôs Vygotsky (1998) as possibilidades de aprendizagem, inserindo o elemento imaginação que possibilita que as crianças realizem ações mais elaboradas e mais complexas do que realizariam em contextos reais.

Os processos de alfabetização e letramento são propiciados também em outras diversas e ricas atividades descritas, com entusiasmo, pelos sujeitos:

Trabalhamos em cima da leitura e da escrita, não deixamos os outros assuntos, mas a prioridade é a leitura e a escrita.(Coordenadora e professora do 3º ano).

As concepções acerca de como se aprende – e se ensina – a ler e escrever segundo as teorizações mais atuais, orientadas pelos princípios interacionistas, evidenciam-se nas práticas descritas, múltiplas e, pelo modo como são relatadas, permeadas por sentimentos, além dos conhecimentos, de importância dada à leitura, bem como à criação de condições favoráveis à sua aprendizagem e desenvolvimento. Em situações como essas descritas, explicita-se que na escola são criadas condições em que, como propôs Vygotsky (1998) o caminho da criança até o conhecimento passa pelo outro.

Na escola Nossa Senhora da Guia, esse(s) outro(s), as professoras, a diretora – que propicia os recursos necessários, que incentiva e possibilita o espaço à criação pelas professoras – os pais, e até os funcionários criam condições para que as crianças percorram o caminho até o conhecimento, fornecendo as ajudas necessárias, visto que o mero contato com os objetos de conhecimento não promove sua apreensão (OLIVEIRA, 2000). Esses outros, de modo deliberado, intencional e sistematicamente, pensam atividades e sequências de atividades (ZABALA, 2008) em que os conteúdos ganham sentido em contextos de uso (jornais, cartas, apresentações); criam desafios; preparam ambientes; disponibilizam materiais; envolvem-se afetivamente.

O favorecimento da alfabetização e do letramento das crianças evidenciou-se também nas observações do espaço da sala de aula e de outros espaços da escola; nas falas das crianças que, sem exceção, afirmaram saber ler e escrever; na análise dos documentos como atividades das crianças. Mediante todas essas fontes, constatamos que a escola é um espaço de formação de leitores; o tempo todo as crianças estão lendo; os sons de suas vozes ao fazerem leituras confundem-se com as de outras lendo em outras salas, num ritmo emocionante, numa rotina que é comum na escola e não é comum em muitas escolas públicas que conhecemos ou de que ouvimos dizer nos índices oficiais. São leituras das crianças em ritmo de canção, são leituras das professoras para os alunos, são leituras individuais como citadas anteriormente no correio aberto, são enfim, atividades que compreendem a leitura e a escrita como prática social com uma funcionalidade numa perspectiva de letramento, como proposto por Soares (2003).

Portanto, a escola pesquisada oportuniza, mediadas pelos adultos da escola, com sua valorização pela escrita e pela leitura, a interação dos alunos com diferentes gêneros textuais em situações diversificadas e significativas em que eles participam de momentos de leituras e escritas realizadas por eles mesmos ou por outros mais experientes (seus professores ou colegas) que, com suas demonstrações, fornecem pistas sobre para que, o que e como se lê, o que se alinha à proposta de Vygotsky (1998) de que o espaço propício do ensino é na “zona de desenvolvimento proximal” relativa às ações/operações, cujas funções necessárias ainda não se desenvolveram totalmente, mas, por se encontrarem em princípio de formação, tornam-se possíveis de serem realizadas com ajudas e, por cuja realização, vão sendo apropriados, gradativamente, os procedimentos necessários.

O domínio e o gosto da/pela leitura é construído muitas vezes no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula, sendo essa possibilidade menos possível nas camadas populares, em decorrência das desigualdades que marcam nossa sociedade, de acesso aos bens da cultura, como a produção escrita. Portanto, é na escola que, tanto o domínio, como o gosto devem ser propiciados para que as crianças percebam a leitura como um ato necessário e prazeroso.

Para que isso aconteça, segundo as teorizações que sistematizamos sobre a alfabetização e letramento, a escola e os professores precisam inserir as crianças no mundo da leitura e a leitura no mundo das crianças mesmo antes de saberem ler e escrever de fato, o que ocorre na escola pesquisada, pois as professoras, sobretudo, as do 1º ano não esperam que as crianças aprendam a ler para ter o acesso ao prazer da leitura. Lendo em voz alta para elas ou pedindo que leiam individualmente ou coletivamente, proporcionam a familiarização com diversos gêneros textuais (poemas, trovas, parlendas, listas, propagandas, cartazes, receitas culinárias, notícias, instruções de jogos etc).

Do mesmo modo, a escrita não é vista apenas como sinônimo de cópia de letras, sílabas, palavras, frases ou mesmo textos, sem o cuidado com sua significação subjetiva. As crianças não utilizam o tempo da aula apenas copiando do quadro atividades ou tarefas de casa, mas lendo, construindo, criando, recriando textos, são sujeitos ativos na aprendizagem percebidos a partir de uma visão interacionista de aprendizagem em que os aprendizes aprendem enquanto inter-agem com o objeto de conhecimento, mediado por suas professoras.

Nesse processo estão envolvidos, como ressaltou Ferreira (1986) os professores, os aprendizes e o objeto de conhecimento com suas características, ressaltando-se as concepções que, tanto professores, como aprendizes tem sobre o objeto, mas também sobre si mesmos e sobre os outros. A criação de condições de aprendizagem é também marcada pelas significações que vão se construindo mutuamente entre os sujeitos. As concepções e expectativas relativas às capacidades das crianças das camadas populares tem sido marcadas, desde as teorias do déficit (BRASIL, 2000) por sentidos negativos, por desconsiderações de suas possibilidades. Ao propiciar condições de aprendizagem a escola Nossa Senhora da Guia

também cria condições de transformação dessas visões, tanto pela sociedade, como, e principalmente, pelas próprias crianças e suas famílias. Como afirma Gallart (2004)

Os meninos e meninas vão construindo a percepção sobre suas próprias capacidades a partir da interação com as pessoas com as quais se relacionam. Segundo Mead (1990), nossa identidade está formada por “eu, mim, e pessoa”. O “mim” é o outro generalizado, a interiorização que eu faço do que as demais pessoas pensam de mim, e isso vai configurando a percepção de mim mesmo e de minhas próprias capacidades. Os meninos e as meninas percebem as expectativas dos docentes e de todo seu entorno, e esse processo contribui para consolidar ou superar suas dificuldades de aprendizagem com a leitura e sua capacidade de assimilar com rapidez e criatividade o mundo escrito (GALLART, 2004, p. 46).

Considerando, assim, que a criação de condições de aprendizagem para as crianças está intimamente vinculada às capacidades dos professores, suas concepções, valores, disposições, interesses, afetos, e que a atuação nos primeiros anos envolve peculiaridades relativas às características das crianças e dos conteúdos próprios desses anos iniciais, como os específicos da alfabetização, interrogamos aos sujeitos da escola como foram/são escolhidos/definidos os profissionais que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Vejamos o que respondeu a diretora

É o seguinte: a escola é pública, é uma escola municipal, existe o concurso público. Eu sempre converso com a secretária de educação para não mandar qualquer pessoa para cá; mandar uma pessoa que queira perseverar; uma pessoa que queira trabalhar; que queira se comprometer. Se for um professor que venha dar sua aulinha e ir embora correndo, faltar, eu não quero esse professor aqui; professor aqui não falta de jeito nenhum. (Diretora).

Apreendemos na fala da diretora que sua intervenção é definidora para a seleção/definição das profissionais que compõem o quadro, bem como para a definição das condições de trabalho que, pelos relatos abaixo, são pensadas considerando as necessidades e possibilidades dos professores, bem como as necessidades da escola e de cada turma. Podemos perceber, nos procedimentos, tanto uma marca de personalidade nas decisões, como uma parcialidade “rigorosamente” assumida e deliberada, comprometida com a finalidade da escola de promover aprendizagens.

As habilidades e disposições afetivas dos professores para trabalharem em cada ano são também ressaltadas como critérios de escolha, o que podemos perceber nas falas abaixo. Assim, na escola, não é suficiente a comprovação de conhecimentos atestada na aprovação em concurso público, mas também requisitos de ordem subjetiva, como a identificação da professora com cada turma, para a decisão acerca de quem assume as turmas/anos iniciais.

Aqui nós escolhemos as professoras que tem habilidades em determinados anos, por exemplo, que tem habilidade mais no 2º ano, trabalha melhor com os menores; então, a diretora vê muito o manejo da pessoa. (Coordenadora e professora do 2º ano).

Vemos que a participação da diretora é definidora também nas decisões relativas ao encaminhamento de quem vai assumir o trabalho nas turmas iniciais onde se processa a sistematização da alfabetização, o que tem um papel decisivo nas aprendizagens das crianças. Suas ações, por outro lado, consideram as perspectivas dos professores como importantes para a qualidade das práticas e de seus resultados.

É importante sublinhar que os professores que trabalham com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ter disponibilidades diferenciadas para atenderem às especificidades das crianças, principalmente com a entrada das crianças a partir de seis anos. Dadas suas características de globalidade (WALLON, apud MAHONEY, 2006), as crianças se apresentam inteiras nas situações vividas, em suas dimensões afetiva, cognitiva e motriz, não podendo, portanto, serem reduzidas à condição de “aluno” ou mesmo de aprendiz de processos estritamente cognitivos. A afetividade, o movimento, a ludicidade devem marcar as atividades, as intervenções, a escuta, o atendimento, por parte da professora (BRASIL, 2006).

Na perspectiva interacionista, identificada nas ideias piagetianas, vygotskyanas e wallonianas, a emoção é uma determinante indissociável no desenvolvimento de funções mentais, nas aprendizagens de conteúdo cognitivo e motor. Desse modo, ao priorizar, tanto as habilidades técnicas, também relevantes, mas também as disposições afetivas das professoras para o trabalho pedagógico com as crianças dos anos iniciais, a diretora, cujo papel nesse processo evidencia-se nas falas e observações, contribui para o propiciamento de recursos para a criação de condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Na organização e desenvolvimento da prática pedagógica, Zabala (2008) enfatiza os recursos como elementos constitutivos da qualidade das situações e atividades. O discurso corrente refere sempre à ausência de recursos no contexto das salas de aula das escolas públicas.

Sendo aspectos definidores das condições de ensino-aprendizagem e sendo sua disponibilização vinculada às funções e ações da gestão escolar, o modo como é percebida a existência (ou não) de recursos para o trabalho pedagógico na Escola pesquisada, foi também uma de nossas preocupações. A esse respeito, assim se expressaram as integrantes da equipe escolar:

A diretora dá condições ao professor ter tempo, ter materiais, tempo para pesquisa, para escolha de materiais, tempo para que possa procurar meios para dar condições aos alunos de se desenvolverem. Aqui nós temos poucos profissionais para trabalhar, mas sempre temos alguém que nos ajuda. (Professora do 1º e do 2º ano).

A gente deixa sempre à disposição a sala de leitura, a biblioteca e sala de vídeo. (Diretora).

[...] tem empréstimos de livros e leitura na biblioteca, tem uma semana intensiva de leitura que a gente faz na sala pedagógica, e a gente faz uma campanha muito boa para arrecadar livros, além do que a gente tem aqui a gente traz pra ampliar o acervo (Coordenadora e professora do 3º ano).

[...] nós vamos começar com computadores aqui, para os alunos que queiram fazer alguma atividade no computador, você sabe que o mercado de trabalho busca pessoas que saibam mexer, digitar, então eu quero que eles venham aprender aqui. (Diretora).

Observa-se, nas falas acima, que a escola cria condições de utilização de recursos, embora tenham feito menção, quase exclusiva, a recursos bibliográficos, o que não deixa de ser relevante, se considerarmos que muitos professores evidenciam dificuldades com a prática de leitura (BRASIL, 2000). Chama-nos a atenção, na última fala da diretora, novamente as marcas de um discurso fortemente pessoal, individual, em que não se identifica a consideração da coletividade, das diferentes perspectivas, em contradição com a perspectiva de construção de um trabalho partilhado coletivamente, presente, tanto nas teorizações relativas à gestão, como no discurso da própria diretora, em outras situações.

Em sua fala destaca-se ainda a preocupação com a disponibilização de computadores, como instrumentos, cujo domínio se faz necessário às crianças por, segundo ela, ser requerido no mercado de trabalho. Tal preocupação suscita reflexão, pois, de um lado, é de fato pertinente em relação à necessidade de apropriação, pelas crianças, das práticas e instrumentos presentes em seu meio sócio-cultural (local e global), como condição de seu desenvolvimento mental (WALLON apud GALVÃO, 1995).

Por outro lado, também julgamos ser preciso considerar, como nos alerta Tardif (2006) que as práticas escolares, seus objetivos e conteúdos não devem se orientar por uma perspectiva meramente instrumental, utilitária, segundo uma lógica do consumo dos saberes escolares, como saberes-instrumentos, saberes-meios, ou de um “capital” de informações mais ou menos úteis para um futuro posicionamento dos alunos no mercado de trabalho, o que se aproxima da lógica do aluno “cliente”, “consumidor” e os professores como informadores e transmissores de informação potencialmente utilizáveis pelos clientes escolares (TARDIF, 2006).

Mas, em que pese os aspectos controversos identificados, não podemos desconsiderar a necessidade de a alfabetização ser desenvolvida associada a práticas de letramento, como propõe Soares (2003). E, para isso, é também essencial que as práticas pedagógicas escolares destinadas à alfabetização, envolvam as práticas de produção e compreensão de textos escritos circulantes no meio sócio-cultural, o que implica a familiarização das crianças/pessoas com a manipulação de novos instrumentos e tecnologias de produção e leitura de textos escritos, como os computadores, cujo acesso também é restrito para crianças de camadas populares e cuja disponibilização pela escola – propiciada pelas ações da diretora – poderá converter-se em um fator de favorecimento da alfabetização e do letramento das crianças.

3 Sistematização da Avaliação da aprendizagem

A temática da avaliação tornou-se central nas políticas públicas na atualidade, apesar de ter sido sempre uma prática presente no interior da escola, constituindo um instrumento para quantificar a aprendizagem dos estudantes, servindo de parâmetros para classificar o quanto cada um aprendia e, com base nessa suposição, hierarquizá-los de acordo com referenciais externos à escola ou ainda como julgamento de valor rotulando-os como bons e/ou ruins (LUCKESI, 2008).

Apesar dessas marcas históricas, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos são dimensões do trabalho pedagógico de fundamental importância se concebidas e desenvolvidas como processos de reflexão acerca da prática do professor e em favor do sucesso escolar das crianças. “A avaliação da aprendizagem existe, propriamente, para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno” (LUCKESI, 2008, p.66).

Para Sacristán e Pérez-Gómez (1998) a avaliação no contexto escolar assume diversas funções, dentre as quais se destacam funções sociais relativas à validação e certificação de

saberes escolares, funções de poder e controle derivadas do valor das aprendizagens escolares; e funções pedagógicas, de caráter diagnóstico, formativo e somativo das aprendizagens.

Para os autores, a avaliação de caráter diagnóstico realiza-se “como recurso para conhecer o progresso dos alunos/as e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora”, sendo a “avaliação inicial no começo de uma unidade de ensino ou de um curso”. (idem, ibidem, p. 327). Já a avaliação de caráter formativo é definida como sendo a que realizada nos processos e possibilita informações sobre modos de compreensão, incompreensões, erros, com vista a sua correção no curso da aprendizagem. Finalmente, a avaliação de caráter somativo é descrita como a que permite detectar estados finais em que se encontram os alunos após um período ou processo de aprendizagem ou unidade didática (SACRISTÁN; PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 326-327).

Segundo Hoffmann (*apud* CAMPELO, 2001, p.96) a abordagem construtivista de avaliação parte de duas premissas básicas: a confiança nas possibilidades do aluno de construir suas próprias verdades e valorização de seus interesses, manifestações e produções. Ainda segundo Campelo (*ibidem*, idem),

Nessa abordagem, o professor não avalia o aluno para classificá-lo ou compará-lo com outros, mas para especificar, descrever, interpretar, enfim, conhecer o seu progresso e os erros evidenciados nas atividades de leitura e de escrita, realizadas individualmente pelos alfabetizando ou em interação com os demais – professor e colega. A avaliação não tem função classificatória e comparativa mais uma função dialógica e interativa, onde alunos e professores, inseridos no seu contexto social e político, podem desenvolver sua capacidade crítica e de participação.

Dessa maneira, ao realizar atividades com finalidades diagnósticas em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem – início do período letivo, durante e ao final do período – para identificar diferentes capacidades de cada um com relação aos conhecimentos relativos à leitura e à escrita, como por exemplo, em relação ao nível conceitual das crianças em relação à sua compreensão do sistema de escrita, ou o domínio de procedimentos de leitura, refletindo sobre as evidências colhidas como indicadores das necessidades de aprendizagem e ensino das crianças, o professor está exercendo uma das dimensões de sua função pedagógica e favorecedoras de aprendizagem. Essas premissas foram identificadas nas práticas das professoras da escola Nossa Senhora da Guia, conforme expressam os sujeitos:

Quando a gente constata dificuldade logo no início do ano, a gente já começa a aula de reforço, já vão para a sala de reforço, para ser trabalhado a língua portuguesa e matemática que a gente considera mais importante nessa fase, porque se eles aprenderem a ler, escrever e contar, eles se desenvolvem logo nas demais. (Diretora).

Vemos, pela fala da diretora, que a avaliação em sua forma diagnóstica é desenvolvida, logo ao início do período letivo, para levantar informações sobre as capacidades prévias das crianças com vistas a fornecer subsídios para a implementação de práticas voltadas ao favorecimento da alfabetização das crianças, através de decisões e ações efetivas, cujo planejamento se faz de acordo com as reais necessidades dessas crianças.

Compreendemos que as concepções de avaliação expressas pelas nossas entrevistadas encontram-se consoantes com as teorizações interacionistas-construtivistas, segundo as quais a função da avaliação é propiciar elementos à reflexão do professor acerca da situação dos

estudantes com vistas a tomada de decisões e desenvolvimento de ações no sentido de superação das dificuldades detectadas no curso do processo de aprendizagem, configurando práticas diagnósticas e formativas de avaliação.

Depois da avaliação diagnóstica, percebemos os alunos que estão precisando e, então, a gente trabalha na aula de reforço; as coordenadoras ficam nos ajudando fazendo um trabalho à parte; fico também com eles dando assistência individual quando eu posso. É o grupo todo. Passamos atividades extras para a casa, pedimos ajuda ao pai a mãe, e os pais sempre estão disponíveis. (professora do 2º ano).

Procedimentos como esses certamente favorecem a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, visto que, ao mesmo tempo em que considera suas capacidades de aprender, orientam-se por suas necessidades reais, singulares, e realizam-se como mediação, considerando que as aprendizagens não se processam de modo natural ou individual, mas sempre contingenciadas por interações e intervenções deliberadas e sistemáticas, diferenciadas, relativas ao ritmo de cada criança.

As declarações das professoras confirmam a constatação que fizemos a partir das falas anteriores e das observações realizadas:

O acompanhamento é feito diariamente, todos os dias, desde o momento que eles entram na sala de aula, nas atividades do dia-dia, nas atividades extra-sala, a gente está sempre observando, quais os que estão se desenvolvendo, todos os dias. (Professora do 2º ano e Coordenadora Pedagógica).

Da fala acima também destacamos a prática de registro como forma de sistematizar as práticas de acompanhamento e avaliação fonte/instrumento para a posterior reflexão, o que constatamos também através de análise documental, o que evidencia, mais uma vez, o caráter de compromisso e rigor com o trabalho docente e com as crianças enquanto aprendizes.

Além das avaliações de tipo diagnóstico e formativo, cuja importância foi ressaltada pela diretora, ainda constatamos a existência de uma avaliação final, de caráter somativo, com vista à atribuição de conceitos ou notas, o que é uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a diretora:

No registro elas veem se o aluno melhorou os pontos positivos e negativos. Nos alunos do 1º, 2º e 3º não vai nota do boletim, vão vários itens que vão ser avaliados, vão conceitos A, B OU C, para a secretaria de educação vai uma ata de resultados finais quando os alunos concluem. Para os alunos do 4º e 5º ano vai nota, além de conceitos. (Diretora).

É evidente a interferência do sistema educacional também nas práticas de avaliação, induzindo à classificação das crianças e o visível incômodo da diretora quanto aos desdobramentos da avaliação classificatória e à orientação fornecida pela SME sobre a não reprovação de crianças.

A gente dá um número, mas não é que aquele número que vai pesar; dá um número porque tem que fazer a ata. Há momentos que a gente precisa de números, quando a gente precisa saber do índice de rendimento da escola, a

gente precisa de números. Agora a gente não fica limitado naquele número, porque a gente acompanha eles todos os dias, e aqueles alunos que tem mais dificuldade a gente faz aula de reforço. Não tomamos nenhuma atitude sem informar a SME, não fazemos sem a SME estar ciente.(Diretora).

Segundo Hoffmann (2004) uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas, ao contrário, a verificação e o registro tem por objetivo, mediante a observação permanente das manifestações de aprendizagem, o desenvolvimento de ações pedagógicas com vistas a dinamizar os percursos individuais (HOFFMANN, 2004, p.17).

Desse modo, fica evidente através das falas abaixo, o papel da avaliação como fontes de tomada de decisões relativas ao avanço das crianças na construção do conhecimento, através de intervenções que envolvem, tanto um caráter técnico, cognitivo, como também afetivo, como impulsionadoras das aprendizagens:

Eu acho que o principal é o incentivo, é incentivar a criança a ter gosto pelo estudo, a ter interesse, vontade, a se sair bem nos estudos, não só na leitura e na escrita, mas em toda a formação escolar. No caso da diretora, ela gosta muito de incentivar, então quando ela observa que a gente está usando muito o quadro, ou livro, ela diz vamos mudar, vamos ser mais criativas, mudar um pouco essas aulas, porque a gente está sempre aprendendo, então, ela sempre está de olho (risos, risos) (Professora do 3º ano).

Na fala acima é ressaltado, o papel da diretora também nas conduções das práticas de ensino e avaliação das crianças, como que o acompanhamento e avaliação não se restringem às crianças, mas também se estendem às professoras, em constante acompanhamento por parte da diretora.

Para Charlot (2000) há uma relação entre aprendizado e prazer que implica desejo, ou seja, a apreensão do objeto do conhecimento tem o desejo, o envolvimento afetivo como força mobilizadora, tal como afirmaram Piaget e Vygotsky. No momento que esse saber faz sentido para o sujeito, passa da significação ao valor, porque a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, com o próprio sujeito e com os outros, na medida em que esse sujeito aprende, apropria-se do mundo e constrói-se.

Segundo Hoffmann (2004) o conhecimento não segue um caminho linear, mas prossegue entre descobertas, dúvidas, retomadas, obstáculos, avanços. Uma turma de estudantes nunca irá prosseguir de forma homogênea em relação a um tema em estudo, compreendendo todos do mesmo jeito, ao mesmo tempo, utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas.

As proposições dos autores acima se encontram presentes nas práticas da escola estudada nas ações de seus sujeitos, de modo mais ou menos explícito, mais ou menos apropriado. Em cada um desses modos, o papel da gestão se evidenciou, ainda que permeado por contradições e paradoxos, como dinamizador e propiciador de aprendizagens, tanto de crianças, como de professores, articulando-se, indissociavelmente, com os processos e resultados da alfabetização das crianças da Escola.

Concluimos que na escola estudada há efetivamente a possibilidade de sucesso de cada uma e de todas as crianças, na apropriação de conhecimentos em que destacamos os relativos à leitura e à escrita, enquanto alfabetização e letramento, portanto de inserção das

crianças das camadas populares no mundo letrado em suas múltiplas manifestações e significações, o que contribui para a superação das desigualdades de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica: Brasília, DF: 2006. Vol. 1.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. Natal, 2001.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. As setas do caminho. Porto alegre: . Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2000.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Evolução histórica das idéias sobre alfabetização**. Texto para aulas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CCSA, Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Natal, 2008

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Analfabetismo, alfabetização, **escola e educação**. In: _____. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda Becker **Letramento** em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____. Letramento: um tema de três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.29-60.

_____. **Letramento e escolarização**. In Ribeiro, Vera Masagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Global: 2003

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.